

MARIA ANTONIETA PEREIRA DA ROCHA

OS PROFESSORES E O E-LEARNING PARA ALUNOS ADULTOS:
TRABALHO INDIVIDUAL VERSUS COMUNIDADE DE PRÁTICA
(ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA)

VOLUME I

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM
COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ALDA MARIA PEREIRA

UNIVERSIDADE ABERTA

Lisboa, 2008

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Alda Maria Pereira, pelo constante apoio, motivação e força para prosseguir em frente neste meu estudo. De facto, os seus conselhos e orientação, aliados a uma permanente amizade, tornaram este percurso mais fácil de percorrer.

A todos os Professores da Pós-Graduação, por todas as aprendizagens transmitidas, bem como por terem despertado em mim o interesse pela continuidade em investigação.

Ao Conselho Executivo da escola onde o estudo se desenrolou, pela ilimitada disponibilidade demonstrada em consonância com a amizade com que me permitiram desenvolver a investigação.

A todos os professores que deram corpo ao projecto ERMAV – Ensino Recorrente por Módulos em Ambiente Virtual – o meu mais profundo agradecimento. Pela sua coragem em concretizar um projecto e aceitar um desafio difícil mas que se materializou em algo inesquecível.

Em particular, a todos os professores do projecto que se disponibilizaram, sem qualquer tipo de receio, a participar na investigação, demonstrando um espírito aberto e colaborativo, como a todos os professores que se prontificaram a validar o questionário.

À Maria José, pelo apoio incondicional sempre demonstrado.

A todos os meus colegas e amigos com quem sempre pude contar. De entre eles, e correndo o risco de me esquecer de alguns, uma palavra especial para a Vanda, a Carmo e o Carlos, pelos conselhos e comentários sempre pertinentes.

Ao João, pela força diária que me transmitiu, aliados à paciência demonstrada e ao apoio incontornável com que pude contar.

Uma palavra especial para a Maiu: pela vivência diária, pelas críticas construtivas e pela partilha de um sentimento quotidiano, sem o qual este meu caminho teria sido muito mais difícil de ser trilhado.

Por último, à minha mãe, pela sua presença e carinho ainda que durante toda a minha ausência ao longo destes meses.

RESUMO

Esta dissertação encontra-se inserida no âmbito do Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia e investiga de que forma, a partir de uma equipa do projecto ERMAV para os alunos do ensino secundário recorrente nocturno em regime de e-learning, em funcionamento numa escola secundária, é possível criar e dinamizar, entre os professores, uma Comunidade de Prática, com todas as dinâmicas específicas que a mesma envolve e ancorada na teoria de Etienne Wenger.

A orientação do nosso estudo recaiu na adopção de uma abordagem qualitativa, optando, enquanto estratégia, pelo estudo de caso. No que concerne à recolha de dados, optámos, em primeiro lugar, pela aplicação de um questionário a todos os elementos do grupo de professores do projecto e, numa fase subsequente, por realizar nove entrevistas semi-directivas a sete professores do projecto e ainda à Presidente do Conselho Executivo e ao Coordenador TIC da escola, na qualidade de informantes. Simultaneamente, solicitámos a cinco professores a elaboração de diários de professores, com o objectivo de recolher, na primeira pessoa, os testemunhos e as experiências vivenciadas.

Da investigação levada a cabo e após a análise e tratamento dos dados, concluímos que apenas um grupo de professores (o grupo nuclear) evidenciou dinâmicas próprias de uma comunidade de prática no seu estágio de desenvolvimento – potencial. Os restantes professores, devido a contingências de diferente ordem, nomeadamente da sua inclusão não voluntária aliada à falta de proficiência nas novas tecnologias bem como no domínio da plataforma Moodle e, não menos importante, o abandono dos alunos – destinatários últimos do projecto – não conseguiram encarar o projecto como seu, pelo que não se revelaram enquanto membros plenos da comunidade.

Foi também possível concluir que não se verificaram muitas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. As mudanças para um trabalho colaborativo apenas foram evidenciadas pelo grupo nuclear, teimando os restantes num isolamento docente. Quando conscientes da inevitabilidade de uma dinâmica colaborativa, os professores encontraram resistência por parte dos docentes que leccionavam no regime presencial. Porém, todo o grupo tomou consciência da inevitabilidade de uma colegialidade tanto para a eficácia deste e de todos os projectos como enquanto benefício inevitável para a escola actual.

Palavras-chave: Comunidades de Prática, colegialidade, isolamento docente, trabalho colaborativo, e-learning.

ABSTRACT

The present dissertation has been written in the context of the Master's in Multimedia Educational Communication. Based on research of an ERMAV team, teaching secondary night school students in recurrent education via e-learning, at a Lisbon secondary school, the study explores and describes the way to create and boost a Community of Practice among the teachers involved, with all its specific dynamics and anchored in the theory of Etienne Wenger.

The study adopted a qualitative approach orientation, strategically opting for a case study. As regards data collecting, we opted firstly for a questionnaire applied to all the teachers of the project and later conducted nine semi-directive interviews to seven teachers of the project, to the Head of the Executive Board and the school's TIC coordinator, in the quality of informers. Simultaneously, we asked five teachers to write teachers' diaries to gather first-person accounts and testimonies.

The research carried out, as well as the data analysis and treatment, led us to conclude that only a group of teachers (the core group) revealed dynamics pertaining to a community of practice in its stage one of development – potential. The other teachers, due to several contingencies, namely their non-voluntary inclusion in the project, together with a lack of proficiency in both the new technologies and the Moodle platform and - not of the least importance- the students' dropout, never really owned the project and therefore never revealed themselves as full members of the community.

It was also possible to conclude that there were no relevant changes in the teachers' pedagogical practices. Changes into collaborative work were only shown by the core group, while all the others remained stubbornly isolated in their teaching. When the teachers realized the inevitability of collaborative dynamics, they faced resistance from those doing traditional classroom teaching. However, the whole group became aware of the inevitability of a collegiality both for this project's and every project's efficiency and for the greater good of today's school.

Key words: Communities of Practice, collegiality, teaching isolation, collaborative work, e-learning.

RÉSUMÉE

Cette dissertation appartient à la thèse de Maîtrise en Communication Educationnelle Multimédia et recherche la forme dont, à partir d'une équipe du Project ERMAV destiné aux élèves de Secondaire récurrent nocturne en régime d'e-learning, qui fonctionne dans une école secondaire, il est possible de créer et dynamiser, parmi les professeurs, une Communauté de Pratique, avec toutes les dynamiques spécifiques qu'elle engage, soutenue par la théorie d'Etienne Wenger.

L'orientation de notre étude est tombée sur l'adoption d'un abordage qualitatif, en choisissant comme stratégie l'étude d'un cas. En ce qui concerne la récolte des données on a décidé d'abord d'appliquer un questionnaire à tous les éléments du groupe d'enseignants participants au projet et après on a réalisé neuf interviews semi-directives à sept professeurs, à la Présidente du Conseil Exécutif et au Coordinateur TIC de l'École, dans leur qualité d'informant. En même temps, on a demandé à cinq professeurs d'écrire un journal «intime», en ayant l'objectif de recueillir des témoignages à la première personne et des expériences vécues.

De l'investigation et après l'analyse et le traitement des données, on a conclu que seulement un groupe de professeurs (le groupe nucléaire) a démontré des dynamiques rapportées à une communauté de pratique à l'état un du développement - potentiel. Les autres professeurs à cause de contingences de plusieurs origines, notamment, de son inclusion involontaire au projet allié au fait de ne pas dominer les nouvelles technologies bien que la plate-forme Moodle et aussi l'abandon des élèves – les destinataires du projet – n'ont pas réussi à envisager ce projet comme le leur, donc ils ne se sont pas révélés en tant que membres de la communauté.

On a pu conclure aussi qu'il n'a pas eu beaucoup de changements aux pratiques pédagogiques des enseignants. Le changement pour un travail collaboratif n'a été vérifié que chez le groupe nucléaire, persistant les autres dans son isolement. Quand ils sont conscients qu'il fallait une dynamique collaborative, ils ont trouvé la résistance des professeurs qui enseignent en régime de présence. Cependant tout le groupe a pris conscience qu'il était inévitable une collégialité pour l'efficace de ce projet et tous les autres projets bien que pour améliorer l'école actuelle.

Mots-clefs : Communautés de Pratique; collégialité; isolement des professeurs; travail collaboratif; e-learning.

NOTA DE ESTILO

No âmbito da presente dissertação, mais concretamente no que respeita ao Capítulo III da 1ª Parte, que foca a teoria sobre as Comunidades de Prática de Etienne Wenger, foi nosso entendimento utilizar sempre que possível a língua portuguesa, nomeadamente nos aspectos mais específicos da teoria.

Assim, esclarece-se que:

- Sempre que se encontrou uma referência já em língua portuguesa, a mesma foi utilizada – no caso concreto dos “componentes da teoria social da aprendizagem”, “as 3 dimensões fundamentais da prática” e “modos de pertença” – optámos pela tradução de António Dias de Figueiredo;
- Foi utilizada a tradução para língua portuguesa da autoria de Jorge Luiz Kimieck (investigador brasileiro) relativamente aos seguintes aspectos da teoria: “trajectórias”, “participação e não-participação”, “as quatro categorias principais para as formas de participação” e “formas de não-participação”;
- Dado que não encontrámos qualquer referência em língua portuguesa relativa aos “conceitos essenciais para a teoria – Prática e Significado”, assume-se a total responsabilidade pela tradução do excerto, bem como dos termos técnicos;
- Por último, e embora encontrando no trabalho de Kimieck referências em língua portuguesa relativas aos “diferentes níveis de participação dos membros” e “estádios de desenvolvimento da comunidade” (ainda que Kimieck tenha utilizado o esquema de outra obra do autor em estudo), considerámos que a abrangência dos termos era diferente e tentámos ir ao encontro do sentido dado por Wenger. Foi nosso entendimento adoptar outra terminologia em língua portuguesa, utilizando assim termos diferentes dos de Kimieck, pelos quais se assume a total responsabilidade. Mantemos sempre, no entanto, em *itálico*, a terminologia original de Etienne Wenger.

Relativamente ao Ponto 2. do Capítulo II da 2ª Parte – Dados dos questionários – optámos por manter a expressão “momento actual” tal como surge no questionário aplicado aos professores. Na verdade, e ainda que conscientes que a leitura realizada com a distância de algum tempo possa surgir algo “perturbadora”, a expressão pretende retratar a opinião dos inquiridos no momento da realização do questionário. Como tal, sempre que surge a referida expressão, a mesma reflecte a opinião dos sujeitos de investigação sete meses após o início do projecto.

ÍNDICE**INTRODUÇÃO**

1

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO, CONCEPTUAL E NORMATIVO**Capítulo I. A PROBLEMÁTICA DA PRÁTICA LECTIVA NA ESCOLA**

Introdução	15
1. Problemas que se colocam à concretização da mudança	16
2. A instituição escola na actualidade	20
3. As dinâmicas da classe docente	23
3.1. Os modelos de profissionalidade docente	23
3.2. A cultura da escola	28
4. O isolamento docente e a colegialidade	30
5. A inovação e a mudança	37
6. Resistência à mudança	44
Síntese	46

Capítulo II. A ESCOLA E OS NOVOS RECURSOS INFORMÁTICOS

Introdução	49
1. A escola na era da informação/sociedade do conhecimento	50
2. O papel das TIC na escola de hoje	51
3. Os professores e o seu relacionamento com as TIC	54
4. Os recursos disponíveis	57
5. Os novos projectos e desafios: as plataformas de ensino-aprendizagem	59
Síntese	61

Capítulo III. AS COMUNIDADES DE PRÁTICA

Introdução	65
1. Fundamentos Teóricos	66
1.1. O conceito “comunidade de prática”	67
1.2. A teoria social da aprendizagem	69
1.2.1. Prática e significado	71
1.2.2. Prática e comunidade	73
1.2.3. Prática e identidade	76
1.3. Trajectórias nas comunidades de prática	78
1.4. A participação e a não-participação nas comunidades de prática	79
1.5. Modos de pertença	81
2. As características de uma comunidade de prática	84
2.1. Os elementos fundamentais	84
2.1.1. O domínio	84
2.1.2. A comunidade	85
2.1.3. A prática	86
2.2. Os diferentes níveis de participação dos membros	86
2.2.1. Coordenador (Coordinator)	88
2.2.2. Grupo Nuclear (Core Group)	88
2.2.3. Grupo Activo (Active Group)	88
2.2.4. Membros Periféricos (Peripheral)	88
2.2.5. Marginais (Outsiders)	89

2.3.	Os estádios de desenvolvimento da comunidade	89
2.3.1.	Estádio 1 – Potencial (Potential)	90
2.3.2.	Estádio 2 – Concretização (Coalescing)	90
2.3.3.	Estádio 3 – Maturação (Maturing)	91
2.3.4.	Estádio 4 – Plenitude (Stewardship)	92
2.3.5.	Estádio 5 – Transformação (Transformation)	94
3.	As comunidades de prática e as organizações	94
3.1.	A importância das comunidades de prática para as organizações	94
3.2.	Comunidade de prática versus equipa de projecto	96
	Síntese	100

Capítulo IV. E-LEARNING E ALUNOS ADULTOS

	Introdução	105
1.	A educação de adultos como educação ao longo da vida	106
2.	O e-learning	109
3.	O actual modelo do ensino secundário recorrente nocturno	112
4.	O projecto de e-learning para alunos adultos	114
4.1.	Os projectos	114
4.2.	O projecto ERMAV: evolução do primeiro ano	115
	Síntese	120

2ª PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo I. METODOLOGIA

1.	Introdução	125
2.	O Problema	125
3.	Opções metodológicas	126
4.	O Caso em estudo	129
4.1.	O Contexto	130
4.2.	A Escola	131
4.3.	Os Professores do projecto	131
5.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	132
5.1.	As técnicas utilizadas	132
5.2.	O Questionário	134
5.2.1.	Construção do questionário	134
5.2.2.	Validação	137
5.2.3.	Aplicação	141
5.3.	A Entrevista	143
5.3.1.	O Quadro conceptual	143
5.3.2.	Objectivos	144
5.3.3.	A estrutura do guião	147
5.3.4.	Condução das entrevistas	149
5.4.	Diários de professores	150
6.	Tratamento dos dados	152
6.1.	Questionário	152
6.2.	Entrevista e diários dos professores	153
6.2.1.	A Entrevista	154
6.2.2.	Os Diários dos professores	156

Capítulo II. ANÁLISE DOS DADOS

1. Introdução	157
2. Dados do questionário	157
3. Dados das entrevistas	216
4. Dados dos diários dos professores	240
5. Síntese global	253

CONCLUSÕES

	275
1. Síntese da investigação	275
2. Conclusões finais	277
2.1. A Comunidade de prática	278
2.2. Práticas pedagógicas dos professores	290
2.3. Importância da colegialidade	293
3. O Diário do professor enquanto instrumento de investigação	295
4. Limitações do estudo	296
5. Sugestões para futuras investigações	297

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

299

VOLUME II – ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Componentes da teoria social da aprendizagem: um inventário inicial	70
Figura 2	A dualidade participação reificação	73
Figura 3	As 3 dimensões fundamentais da prática	74
Figura 4	Correspondência entre prática e identidade	76
Figura 5	Relações entre participação e não-participação	80
Figura 6	Modos de pertença	82
Figura 7	Graus de participação na comunidade	87
Figura 8	Estádios de desenvolvimento da comunidade	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Taxa de analfabetismo em Portugal.....	21
Quadro 2	Nível de escolaridade em Portugal	21
Quadro 3	Relação alunos/computador e relação alunos/computador com ligação à Internet, por natureza de instituição	53
Quadro 4	Medidas de modernização tecnológica	54
Quadro 5	Contraste entre equipas e comunidades de prática (KMR, 1999) ...	98
Quadro 6	Relação Objectivos/Perguntas do questionário para validação	139
Quadro 7	Relação Objectivos/Perguntas do questionário final	142

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade.....	157
Gráfico 2	Sexo	158
Gráfico 3	Tempo de serviço	158
Gráfico 4	Situação Profissional	159
Gráfico 5	Quadro de Escola	159
Gráfico 6	Distribuição por Grupo de Recrutamento	160
Gráfico 7	Leccionação da disciplina do ERMAV em regime exclusivo ou partilhado	161
Gráfico 8	Abordagem dos conteúdos	162
Gráfico 9	Actividades e exercícios	162
Gráfico 10	Planificação	162
Gráfico 11	Estratégias	163
Gráfico 12	Elaboração de matriz e teste	163
Gráfico 13	Experiência de participação em projectos (anos anteriores)	164
Gráfico 14	Experiência de participação noutros projectos (actualmente)	164
Gráfico 15	Prática lectiva individual ou colaborativa (exceptuando o projecto)	165
Gráfico 16	Prática de trabalho colaborativa ou individual (anterior ao projecto)	165
Gráfico 17	Momento de entrada para o projecto	166
Gráfico 18	Forma de entrada	167
Gráfico 19	Razão determinante de entrada para o projecto	168

Gráfico 20	Conhecimento dos membros à entrada do projecto	169
Gráfico 21	Experiência de trabalho anterior com os membros do projecto	169
Gráfico 22	Momentos de trabalho no projecto	170
Gráfico 23	Frequência de trabalho no projecto	171
Gráfico 24	Integração no grupo de docentes do projecto	171
Gráfico 25	Avaliação da actividade no projecto	172
Gráfico 26	Actuação face a um problema surgido no grupo	172
Gráfico 27	Atitude face a uma sugestão	173
Gráfico 28	Discussão de outros assuntos de cariz profissional	174
Gráfico 29	Discussão de assuntos de carácter pessoal	175
Gráfico 30	Convívio dentro da escola	175
Gráfico 31	Convívio fora da escola	175
Gráfico 32	Convívio nas refeições	176
Gráfico 33	Existência de debates e controvérsias dentro do grupo	177
Gráfico 34	Posicionamento da escola face ao projecto	178
Gráfico 35	Espaços para troca informal de experiências	179
Gráfico 36	Razões por que recorrer a colegas do projecto em caso de dúvida	180
Gráfico 37	Solicitação por parte de colegas para prestar ajuda	181
Gráfico 38	Disponibilidade em caso de solicitação	181
Gráfico 39	Apoio recebido perante um problema	182
Gráfico 40	Frequência da acção de formação	183

Gráfico 41	A acção de formação e as relações construídas entre o grupo	183
Gráfico 42	A importância da acção de formação	183
Gráfico 43	Actuação em caso de dificuldade ou problema relacionado com o ERMAV	184
Gráfico 44	Motivação actual comparativamente com o momento inicial	185
Gráfico 45	Razões de decréscimo do interesse e motivação	185
Gráfico 46	Factores de motivação face ao projecto	186
Gráfico 47	Factores de desmotivação face ao projecto	187
Gráfico 48	Opção a tomar actualmente	189
Gráfico 49	Factores para continuar no projecto	190
Gráfico 50	Factores para abandonar o projecto	191
Gráfico 51	Factores necessários para manutenção do grupo	193
Gráfico 52	Avaliação do projecto	194
Gráfico 53	Funcionamento do projecto	195
Gráfico 54	Manifestação de interesse por outros colegas	196
Gráfico 55	Liderança no grupo	197
Gráfico 56	Caracterização do projecto quanto ao ritmo de desenvolvimento	198
Gráfico 57	Avaliação do projecto	200
Gráfico 58	Prática lectiva individual ou colaborativa (desenvolvimento do projecto)	201
Gráfico 59	Caracterização do projecto (actualmente)	201
Gráfico 60	Razões por que recorre apenas ao mesmo colega	202

Gráfico 61	Alteração da prática lectiva em função do trabalho colaborativo no projecto	202
Gráfico 62	Prática de trabalho colaborativa ou individual (durante o projecto)	203
Gráfico 63	Prática de trabalho desenvolvida nas actividades e publicação de conteúdos na plataforma	204
Gráfico 64	Solicitação a colega para ver o trabalho desenvolvido	204
Gráfico 65	Colega(s) a quem mostra regularmente o trabalho	204
Gráfico 66	Prática de trabalho desenvolvida quanto aos recursos e utilitários da plataforma	205
Gráfico 67	Momentos do trabalho do projecto em que pede ajuda	205
Gráfico 68	Forma de actuar face a uma dúvida e trabalhando sozinho	206
Gráfico 69	Forma de contactar colega quando fora da escola	206
Gráfico 70	Opção face a uma dúvida	207
Gráfico 71	Razões por que não pergunta	207
Gráfico 72	Razões para não partilhar experiências	208
Gráfico 73	Partilha de dúvida com um colega	209
Gráfico 74	Preferência de trabalho em conjunto, em qualquer contexto	209
Gráfico 75	Razões para trabalhar em conjunto	210
Gráfico 76	Avaliação do interesse e vantagens do projecto	211
Gráfico 77	Continuação das relações com os membros, se terminado o projecto	211
Gráfico 78	Benefício da prática colaborativa para a escola de hoje	212
Gráfico 79	Enriquecimento do trabalho quotidiano em função da eventual partilha	213

Gráfico 80	Trabalho futuro em conjunto noutras áreas	213
Gráfico 81	Projecto enquanto oportunidade para partilha do conhecimento ..	214
Gráfico 82	O projecto enquanto oportunidade de partilha	214
Gráfico 83	O projecto enquanto não oportunidade de partilha	215
Gráfico 84	Sucesso dos projectos	215

LISTA DE ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

ADSL	Asymmetric Digital Subscriber Line
ANACOM	Autoridade Nacional de Comunicações
B-ON	Biblioteca do Conhecimento Online
CE	Comunidade Europeia
COP	Comunidades de Prática
CRIE	Equipa Computadores, Redes e Internet na Escola
EAD	Educação a Distância
EFA	Educação e Formação de Adultos
ERMAV	Ensino Recorrente por Módulos em Ambiente Virtual
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
INE	Instituto Nacional de Estatística
LEC	Licenciatura em Engenharia Civil
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ORE	Observatório dos Recursos Educativos
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, subordinada ao tema “Os Professores e o e-learning para alunos adultos”: trabalho individual versus comunidade de prática (estudo de caso numa escola secundária).

Contrariamente ao preconizado e recomendado pelos especialistas, o isolamento docente continua a prevalecer como a prática tradicional de trabalho dos professores do 3º ciclo e do ensino secundário nas escolas portuguesas.

Acresce, conseqüentemente, que a dinâmica colaborativa dos professores não atingiu ainda, no presente momento, o seu auge, pese embora as vantagens que a mesma poderia trazer ao enriquecimento da classe docente, tanto profissionalmente como até no campo pessoal.

Ainda que tentada e motivada até pela tutela sob a forma de sucessivas reformas curriculares e do sistema de ensino, a colegialidade surge, na sua forma mais conhecida, (entre várias), como uma “colegialidade artificial” que enferma na sua não operacionalização, intentada na desmotivação, questionamento e até desconfiança por parte dos docentes, factor primeiro e principal do insucesso de tantos projectos enriquecedores de uma escola que se pretende diferente, inovadora e em mudança.

A colegialidade docente, na sua forma de colaboração profissional, tem sido alvo de estudo no nosso país, “sobretudo ao nível do estabelecimento de parcerias interinstitucionais (...), sendo a instituição de redes de relações internas à própria escola objecto de menor atenção.” (Lima, 2002, p. 43)

O isolamento no ensino, a nível das práticas desencadeadas por cada professor no seu quotidiano subsiste, no entanto, como um campo que importa analisar na sua essência, mormente no que concerne às razões pelas quais o fenómeno teima em permanecer, ao arrepio de todos os benefícios que as relações colegiais poderão evidenciar.

Paralelamente, é reconhecido como evidente que o envolvimento da classe docente, em Portugal, face a projectos que envolvem as TIC, é ainda um fenómeno longe de atingir o seu auge, porquanto é sabido o medo e a renitência dos professores em aderirem à utilização das novas tecnologias na sua prática quotidiana. Acresce a este cenário, em particular, o medo por parte dos docentes de enfrentar desafios e encetar projectos

directamente relacionados com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), primordial na actual sociedade do conhecimento em mudança no nosso século. Sendo que, aliados aos hábitos de partilha, os projectos envolvendo as TIC são factor de inibição e recusa, até de forma inconsciente, por parte dos professores.

Recentemente, o e-learning – ensino a distância – alargou o seu âmbito de utilização aos estabelecimentos de ensino de nível secundário, com recurso a plataformas de ensino-aprendizagem que são disponibilizadas, de forma conducente a um enriquecimento das oportunidades a todos os actores do sistema educativo, proporcionando assim a difusão do conhecimento e possibilitando colmatar barreiras físicas, geográficas e temporais à certificação e obtenção de estudos.

Sem pretensões de desvalorizar a sua aplicação a todos os outros subsistemas de ensino, o e-learning, na sua forma final recorrendo a plataformas, aplica-se em especial ao público discente adulto que, privado da possibilidade de frequência efectiva às salas de aula, devido a impedimentos de vária ordem, nomeadamente conciliação dos seus horários laborais e pessoais, necessita da obtenção de certificação, até por motivos profissionais e de sustentação de um posto de trabalho.

É neste contexto que surgiu, na Escola Secundária A, como pólo de apoio a distância, um projecto de e-learning para apoio aos alunos do regime não presencial do ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis.

É importante analisar de que modo, face a um projecto de e-learning, os professores nele envolvidos estão empenhados num verdadeiro trabalho colaborativo, partilhando os seus medos, conhecimentos e práticas que não se limitam às horas atribuídas para a sua operacionalização.

Dado o seu carácter recente, importa também analisar e avaliar até que ponto este tipo de projecto consegue envolver os professores, fomentando o trabalho conjunto e impulsionando a colegialidade, caracterizadora de verdadeiras comunidades de prática.

Pelo que esta investigação terá como objecto de estudo inferir se um projecto de e-learning permite contribuir para a alteração da dinâmica de uma escola, promovendo a colegialidade entre os professores e permitindo a construção de uma verdadeira comunidade de prática.

Tendo em conta o acima exposto, o problema central que este estudo se propõe abordar, definido como Pergunta de Partida, pode então ser enunciado da seguinte forma:

Em que medida um projecto de e-learning para alunos adultos permite a criação e dinâmica de uma comunidade de prática entre professores?

Para facilitar a abordagem do problema, foram formuladas sub-questões de investigação mais específicas, que passamos a enumerar:

1. Que dinâmicas revelam os professores deste projecto que são próprias de uma comunidade de prática?
2. Que mudanças se verificam nas práticas pedagógicas dos professores, no que concerne ao trabalho individual/trabalho colaborativo?
3. Que importância atribuem os professores à colegialidade na operacionalização deste projecto?

Este estudo será delimitado aos professores envolvidos no projecto de e-learning para alunos do ensino secundário recorrente nocturno, em funcionamento pela primeira vez no ano lectivo 2006/2007, na Escola Secundária A, em Lisboa.

O objecto de estudo foi por nós escolhido por um número variado de razões: como motivo principal, a conveniência em saber se este tipo de projectos promove a colegialidade entre os docentes; por outro lado, o desejo de tentar perceber se este mesmo tipo de projecto promove não só o interesse pela utilização das TIC nos professores como também propicia a cada vez maior inserção nos seus hábitos docentes/na sua prática docente, e também se essa mesma prática desencadeia a construção de uma comunidade de prática.

Assim, para dar corpo a este projecto, definimos como objectivos da investigação:

- Identificar as dinâmicas apresentadas pelo grupo de professores do projecto
- Verificar se as dinâmicas permitem categorizar o grupo como comunidade de prática
- Inventariar as mudanças na prática pedagógica de cada um dos professores do projecto
- Analisar se os docentes do projecto optaram por práticas colaborativas em detrimento do isolamento
- Analisar a importância dada por cada docente do projecto à colegialidade

- Analisar se os docentes associam os benefícios da colegialidade a uma mudança e inovação na escola actual
- Verificar se este tipo de projecto propicia a colegialidade entre os docentes.

A revisão da literatura efectuada teve como base as seguintes pistas temáticas:

- cultura colaborativa
- colegialidade docente
- profissionalidade docente
- relações colegiais
- dimensão relacional
- isolamento no ensino
- comunidade de prática
- mudança e inovação na escola
- e-learning
- ensino secundário recorrente nocturno por módulos capitalizáveis

O trabalho de Jorge Lima “As Culturas Colaborativas nas Escolas” debruça-se sobre a (não) colaboração nas nossas escolas e as vantagens e mais-valia da mesma para os estabelecimentos de ensino e, concomitantemente, para todos os actores da comunidade educativa.

Nesta obra, o autor questiona “por que razão os professores não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, em actividades práticas conjuntas.” (Lima, 2002, p. 180)

Segundo Connell citado por Lima, “ao nível de interacção entre colegas, os constrangimentos referidos mais frequentemente pelos professores são a dimensão das turmas e a escassez de tempo.” (Lima, 2002, p. 35)

No entanto e paradoxalmente, na obra citada, Lima refere os estudos levados a cabo por A. Hargreaves (1998) sobre a forma como os docentes da província de Ontário, no Canadá, utilizavam o tempo extra concedido para prepararem o seu trabalho e que permitiu retirar como conclusão que, ainda que com mais tempo disponibilizado, os docentes podem não se envolver em mais relações colegiais. (Lima, 2002, p. 181)

Também outros estudos efectuados permitem constatar que os professores persistem no seu isolamento profissional ao arrepio das oportunidades criadas e até impostas pela tutela – como, por exemplo, a criação de novas áreas não curriculares.

A colegialidade enquanto “‘espaços de formação mútua’ no interior dos estabelecimentos de ensino portugueses” é enfatizada por Nóvoa citado por Lima, que assim apela à criação de “redes de (auto)formação participada”, “troca de experiências” e “partilha de saberes”. (Lima, 2002, p. 42)

Na conclusão do seu livro, Lima declara que a análise efectuada ao longo da obra tem como objectivo primeiro contribuir para a exploração mais aprofundada do impacto das relações entre os professores nas escolas e aponta como necessária a continuação da reflexão, visando a compreensão do fenómeno, na qual poderá “residir uma parte importante da solução para muitos dos principais problemas com que se debate a educação escolar dos nossos tempos.” (Lima, 2002, p. 184)

Sebarroja no seu livro “A Aventura de Inovar” refere como “fontes inestimáveis de aprendizagem e sucesso (...) a importância de correr riscos e de não temer o erro.” (Sebarroja, 2001, p. 14)

Enfatiza também o autor a necessidade evidente e premente dos novos significados adquiridos pelo ensinar, relacionando-os com as novas tecnologias de comunicação.

Inegavelmente, não podemos descurar o novo cenário em que a escola se insere actualmente impulsionado pelas “rápidas mudanças da actual sociedade de informação e conhecimento.” (Sebarroja, 2001, p. 12)

Salienta ainda o autor a escola enquanto “espaço de confrontação e de resistência onde é possível dar à luz projectos inovadores e alternativos.” (Sebarroja, 2001, p. 15)

Perseguindo esta revisão bibliográfica e relacionada com o tema em estudo, foi também por nós realizada uma revisão da literatura conducente à determinação do estado actual das investigações que possibilite aferir o estado da arte relativamente ao nosso tema de pesquisa.

Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação existem várias teses de mestrado cujo tema se prende com o trabalho colaborativo e colegialidade no ensino; porém nenhum trabalho até agora pesquisado versa a colegialidade em projectos de e-learning com recurso a plataformas de aprendizagem e destinado a alunos adultos.

Uma tese, defendida em 2004 e elaborada por Lina Maria Lourenço Marques, intitula-se “A Concepção do Projecto Curricular de Turma e o Desenvolvimento de Trabalho Colaborativo entre Professores”.

Sendo certo que este trabalho se focaliza noutro tema, a autora, nas conclusões, refere-se ao défice de cooperação existente, salientando a importância do trabalho em equipa para o desenvolvimento de uma outra cultura profissional. Recomenda ainda a realização de um estudo de caso sobre a diversidade de projectos existentes nas escolas.

Ainda que este trabalho se afaste do nosso tema de pesquisa, vale a pena ter em consideração as conclusões a que a autora chegou.

Uma outra tese, disponível na mesma faculdade, intitula-se “Sentidos para uma Formação Dialogada: O Trabalho Colaborativo na Formação Inicial de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico”.

Embora este trabalho se afaste também do nosso tema de pesquisa, serão tomadas em linha de conta as reflexões do autor – Adolfo Fernando da Fonte Fialho – relativas à colaboração entre docentes.

Encontra-se ainda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação disponível uma outra tese de mestrado elaborada por Maria Francisca Ferro Ramos Soares denominada “As ferramentas tecnológicas de comunicação e colaboração no desenvolvimento de projectos educacionais: o exemplo dos projectos de escola transnacionais Comenius, integrados no programa Sócrates”.

Neste estudo, a autora aponta para futuras investigações, estudos de caso de boas práticas de integração das TIC no desenvolvimento de projectos, sugestão que vem ao encontro do estudo a que nos propomos.

Na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa foi defendida uma tese de mestrado da autoria de Fernando Mendes Ferreira, intitulada “Incentivos e constrangimentos à participação e ao trabalho colaborativo dos docentes no quadro do novo modelo de administração e autonomia das escolas”.

Ainda que o objecto de estudo se afaste uma vez mais do nosso trabalho de pesquisa, esta dissertação apresenta especial interesse para a organização da nossa investigação, porquanto o autor se interroga face às causas do isolamento dos professores – fenómeno de sobremaneira importante para o nosso estudo e ao qual iremos prestar particular atenção.

Numa pesquisa ulterior, encontrámos na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, uma tese de mestrado, datada de 2007 e defendida

por Cristina Isabel Mendes da Costa. A referida tese, subordinada ao tema das comunidades de prática, intitula-se “Webheads in Action: O Currículo numa Comunidade de Prática – Estudo de Caso”. Sendo certo que, no que diz respeito a teses defendidas, esta é a primeira por nós encontrada e que apresenta semelhanças conceptuais, nomeadamente, na investigação relativa à temática assente na teoria de Etienne Wenger, revela-se-nos de primordial importância. De facto, a investigação realizada conclui a existência de uma verdadeira comunidade de prática. Será, como tal, importante para o nosso estudo, abordar comparativamente as conclusões entre a comunidade Webheads in Action e a potencial comunidade ERMAV (objecto da nossa investigação).

Tendo como pressuposto e preocupação a procura de dados recentes, tivemos também como referência uma fonte credível e actual – a B-On – conseguindo assim pesquisar o que de mais actual existe relativamente ao “state of the art” da temática a que nos propomos. Na verdade, “a utilização da Biblioteca do Conhecimento Online traduz-se numa eficaz forma de conduzir pesquisas bibliográficas, já que reúne as principais editoras de revistas científicas internacionais, fornecendo um vasto conjunto de artigos científicos online.” (D’Oliveira, 2005, p. 45)

Nesta óptica, acreditamos que esta investigação permita aprofundar os estudos já efectuados sobre a persistência do isolamento docente, as formas de colegialidade docente e a sua dimensão relacional nos estabelecimentos de ensino, aliada ao estudo da (não) adesão aos novos desafios de um sistema de ensino em que as novas tecnologias se apresentam como vitais e inevitáveis.

A outro nível, poderá servir de contributo para futuros estudos que venham a realizar-se com o intuito de avaliar a forma como os professores estão a desenvolver e a retirar benefícios da utilização das plataformas de ensino a distância disponibilizadas no presente momento pela tutela, por intermédio do projecto CRIE.

O primeiro volume do presente trabalho encontra-se organizado em duas partes, cada uma das quais dividida em capítulos. Na primeira, dedicamo-nos ao enquadramento teórico, conceptual e normativo da problemática em estudo, tendo em conta a informação bibliográfica disponível e que entendemos ser relevante para a compreensão não só do tema proposto mas também que visasse ir ao encontro dos objectivos propostos para a nossa investigação.

Na segunda parte, é feita a apresentação do percurso desenvolvido ao longo da investigação empírica, descrevendo as opções metodológicas escolhidas, as técnicas seleccionadas e os instrumentos de recolha de dados criados, bem como as formas de tratamento dos dados e a análise individual de cada instrumento, concluindo com uma síntese global dos vários instrumentos.

Cada capítulo da primeira parte inicia-se com uma breve introdução, na qual pretendemos contextualizar os conteúdos mais relevantes nele apresentados. Também no final de cada capítulo, elaboramos uma pequena síntese, na qual foi nossa preocupação, em breves palavras, compendiar as ideias-chave explanadas ao longo desse mesmo capítulo.

Na primeira parte do trabalho, o Capítulo I reflecte sobre a problemática da prática lectiva na escola. Começamos por elencar e analisar os seis problemas fundamentais que se colocam à concretização da mudança educativa, após o que nos detemos nos desafios impostos à escola actual, em função e consequente da evolução social e tecnológica emergente a partir do limiar deste século. Considerando a preocupação mundial na formação dos cidadãos, nomeadamente no que concerne à aprendizagem ao longo da vida, referenciamos a situação educativa em Portugal numa atitude retrospectiva e prospectiva, designadamente quanto à taxa de analfabetismo e nível de escolaridade, sem descurar o esforço para tentar inverter estes valores, pelo que apresentamos algumas das medidas desenvolvidas por parte da tutela.

Conscientes de que qualquer reforma e mudança não podem ser feitas sem a presença e envolvimento dos professores, reflectimos, de seguida, sobre as dinâmicas da classe docente, nomeadamente analisando os modelos de profissionalidade docente – em particular, o professor como profissional reflexivo de Schön. De seguida, detemo-nos na cultura da escola, enquanto factor primordial para a eficácia da mudança.

O isolamento docente e a colegialidade são analisados de forma cuidada, sendo nossa pretensão reflectir sobre as causas da persistência do primeiro fenómeno, as três formas gerais de individualismo bem como sobre as diferentes formas de colegialidade, descrevendo ainda resultados de outros estudos sobre esta temática.

Seguidamente, reflectimos sobre os conceitos de inovação e mudança, nomeadamente no que diz respeito ao papel activo que o professor assume, destacando entre outros, a motivação da classe docente e a postura activa ou inactiva do professor face aos

fenómenos. Por último, analisamos ainda as prováveis razões que justificam a resistência a essa mesma mudança por parte da classe docente, tentando perceber por que o fenómeno da individualidade continua a persistir nas nossas escolas.

O Capítulo II aborda os novos recursos informáticos disponibilizados actualmente e que, colocados à disposição dos professores, importa analisar qual a sua utilização, por um lado, e por outro, qual a posição da classe docente relativamente aos mesmos. Começamos assim por reflectir sobre o papel do professor face a uma sociedade da informação e do conhecimento que desperta novos desafios e qual o seu papel face a este mesmo desafio. Continuamos caracterizando evolutivamente o papel das TIC na escola actual, de uma forma cronológica, apresentando para tal, estatísticas do Ministério da Educação. Após o que, identificamos os esforços actuais envidados pela tutela no sentido de proporcionar uma modernização tecnológica, tanto a nível da formação docente como a nível dos recursos disponíveis que elencamos de forma cronológica e prospectiva. Por último, detemos a nossa atenção num dos novos projectos e desafios do nosso século – as plataformas de ensino-aprendizagem, nas suas vertentes de disponibilização, operacionalização e adesão por parte da classe docente.

O Capítulo III aborda de forma tão exaustiva quanto possível, embora conscientes da abrangência e como tal a impossibilidade de uma visão particularizada, a teoria sobre as Comunidades de Prática de Etienne Wenger. Iniciando com os fundamentos teóricos deste conceito, abordamos as várias vertentes desta teoria, tentando elencar os seus traços característicos fundamentais.

O Capítulo IV reflecte sobre o e-learning e a sua relação com o processo ensino-aprendizagem, em particular no que se refere a uma utilização com alunos adultos. Começamos por situar temporalmente esta nova modalidade de ensino e a sua aplicabilidade, caracterizando os traços distintivos do e-learning face à modalidade de ensino presencial. Seguidamente, apresentamos o actual modelo de ensino nocturno para o nível secundário – ensino recorrente por módulos capitalizáveis, embora contextualizado face ao anterior e extinto modelo. Continuamos reflectindo sobre a abrangência, operacionalização e valor dos projectos, cuja proliferação é hoje uma tônica das nossas escolas. Finalizamos com uma apresentação do primeiro ano do projecto ERMAV, desenvolvido numa escola secundária e que irá ser o nosso objecto de estudo, desde a sua concepção até à evolução e operacionalização durante o primeiro ano de funcionamento.

Na segunda parte do trabalho, o Capítulo I focaliza-se na Metodologia. Como tal, apresentam-se e fundamentam-se as opções metodológicas gerais que guiaram a investigação, particularizando as características da investigação qualitativa e do estudo de caso. Justificamos ainda a escolha da escola em que se desenvolve a investigação, fazendo uma breve caracterização da mesma.

Ainda neste mesmo capítulo, descrevemos as técnicas e instrumentos de recolha de informação. Após uma descrição genérica justificativa das técnicas utilizadas, em que damos particular ênfase à validade e necessidade da triangulação dos dados, detemo-nos em cada uma particularmente, bem como nos instrumentos de recolha e sua concepção. Começamos assim por descrever a opção pelo questionário, ao que se segue a explanação dos aspectos inerentes à criação, validação e aplicação do mesmo. De igual forma, e no que diz respeito à entrevista, após justificarmos a opção pela mesma, abordamos o seu quadro conceptual, definimos os objectivos e o conjunto de entrevistados, ao que se segue a apresentação da estrutura dos diferentes guiões elaborados para o efeito. Explanamos ainda a forma como as entrevistas foram conduzidas. Finalmente e de forma análoga, no que concerne aos diários dos professores, iniciamos a abordagem pela reflexão teórica da pertinência da sua utilização em geral e neste caso em particular, após o que explicitamos os critérios de escolha dos docentes que os elaboraram.

Encerramos este capítulo com a apresentação e justificação de como foi realizado o tratamento de cada um dos instrumentos por nós escolhidos e anteriormente referidos.

O Capítulo II apresenta e discute a análise dos dados do nosso estudo empírico. Para tal, apresentamos, individualmente, a análise dos dados obtidos através do questionário, entrevista e diários dos professores, respectivamente. Concluímos este capítulo com uma síntese global dos dados, triangulando os resultados obtidos.

Para finalizar, nas conclusões procuramos discutir e avaliar os aspectos mais significativos do percurso desenvolvido e dos resultados alcançados. Concluímos com uma breve reflexão sobre as limitações do estudo e a sugestão de percursos para futuras investigações.

O segundo volume do trabalho constitui um anexo a esta dissertação, na medida em que no mesmo incluímos os elementos relativos à caracterização da escola secundária onde o estudo foi realizado e os instrumentos de recolha e análise da investigação empírica. A apresentação dos dados recolhidos tem como finalidade possibilitar a outros leitores poderem realizar novas análises e interpretações dos mesmos.

1ª PARTE –

ENQUADRAMENTO TEÓRICO, CONCEPTUAL E NORMATIVO

Capítulo I. A PROBLEMÁTICA DA PRÁTICA LECTIVA NA ESCOLA

INTRODUÇÃO

Na nossa pressa de reformar a educação, esquecemo-nos de uma verdade simples: a reforma nunca será conseguida renovando simplesmente as contratações ou restringindo as escolas, (...), se continuarmos a desvalorizar e a desmotivar os recursos humanos denominados professores, de quem tanto depende... (...)
(Palmer, 1998, p. 3, citado em Day, 2004, p. 35)

Optámos por começar este capítulo com esta citação de Palmer, tentando assim lançar o mote para o desenvolvimento do tema. Nas páginas seguintes, propomo-nos reflectir sobre o estado da escola actual, as dinâmicas da classe docente, o impacto das mudanças, as inovações já em curso e, eventualmente, as que deverão emergir de forma a combater uma resistência que se afigura persistente e, acima de tudo e mais relevante, fazer uma análise sobre o tema central – a colegialidade versus isolamento docente.

Observa-se, de facto, que está ainda radicado na prática de cada docente o trabalho individual. Tentaremos escarpelizar e elencar as suas causas; por outro lado, pese embora os inúmeros esforços que têm sido feitos, a colegialidade não é uma prática comum.

Comecemos por tentar definir e enquadrar o significado de cada um dos termos. Porém, e antes de mais, de acordo com Bill Martin, citado por Fullan e Hargreaves, no prólogo da obra “Por que é que vale a pena lutar?”, “o trabalho de equipa na escola refere-se ao modo como se poderá transformar as escolas em espaços mais atractivos e gratificantes” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 7). Do papel do professor e mais propriamente da sua motivação dependerá o sucesso de novas reformas e de uma prática mais construtivista, assente na partilha de recursos e experiências, com vista a um “profissionalismo interactivo” (idem, p. 7).

Fullan e Hargreaves identificam seis problemas fundamentais que se colocam à concretização da mudança educativa: 1) sobrecarga; 2) isolamento; 3) pensamento de grupo (*groupthink*); 4) competência não aproveitada; 5) limitação do papel do professor; 6) soluções pobres e reformas falhadas. (idem, p. 18)

Propomo-nos assim deitar um olhar por cada um destes tópicos, analisando a sua importância para a mudança no ensino, não esquecendo o objectivo do nosso estudo.

1. PROBLEMAS QUE SE COLOCAM À CONCRETIZAÇÃO DA MUDANÇA

Relativamente à problemática da prática lectiva foram, e de acordo com o referido anteriormente, definidos por Fullan e Hargreaves os seis problemas fundamentais:

1) A sobrecarga

À semelhança do reportado pelos autores da realidade canadiana, também no sistema de ensino português se verifica uma sobrecarga tutelada pela Administração Central no que concerne ao papel cada vez mais exigente, absorvente e diversificado do professor. As múltiplas valências que lhe são exigidas em cada momento preconizam não só uma actualização constante a nível científico, mas uma adaptabilidade às inúmeras reformas e mudanças que surgem diariamente. Como tal, torna-se imperativo que

Uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e de reformas, é importante que trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências. (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 21)

2) O isolamento

Historicamente enraizado, poder-se-á justificar como causas (aparentes?), a própria estrutura arquitectónica das escolas, o método de trabalho em que cada docente se “encerra” na sua sala de aula, aliada a uma sobrecarga de trabalho que não permite a disponibilidade de tempo para interagir com os seus pares. Pese embora todos estes factores, será pertinente questionar se o benefício de uma colegialidade não está difundido pelo próprio desconhecimento da sua prática.

3) Pensamento de grupo

De acordo com Little, citada por Fullan e Hargreaves, “existem amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre os docentes são, efectivamente, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado.” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 24)

Irrrompendo nos anos 90, o aprofundamento da colegialidade aparece como resposta ao problema do isolamento. Porém, de acordo com Joyce e Showers, 1998; Rosenholtz, 1989, “as escolas colegiais constituem forças poderosas de mudança mas elas são uma minoria” (idem, p. 25).

Como qualquer outra teoria, também a colegialidade começa, presentemente, a despontar as suas fragilidades, correndo-se o risco de se apresentar como “uma moda”. De facto, a colegialidade pode impulsionar o abandono e demissão do pensamento individual em favor do pensamento de grupo, coarctando assim a determinação do próprio indivíduo. Como tal, “a colegialidade pode representar mais constrangimento do que uma oportunidade” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 26). Simultaneamente e ainda segundo os mesmos autores, o trabalho individual “tem os seus momentos válidos e é, frequentemente, desvalorizado.” Corroborando esta afirmação destaca-se a posição de Anthony Storr (1988) citado por Fullan e Hargreaves, (2001, p. 26), ao defender que

as relações interpessoais não são a única via para a realização pessoal: a capacidade de se estar só constitui um sinal de grande maturidade emocional, ligada à autodescoberta, à realização pessoal e à consciencialização das nossas necessidades, sentimentos e impulsos mais profundos.

Defendida por diversos autores, a solidão revela-se e afigura-se como uma fonte de sentido e de criatividade pessoais, necessárias à mudança. Porém deverá, também ela, ser doseada. Indubitavelmente, o sucesso de um sistema educativo e a melhoria da realização profissional para qualquer docente deverá passar pelo doseamento de ambas as formas. Segundo os autores citados

Necessitamos de experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual. (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 28)

4) Competência não aproveitada

Na senda do atrás exposto, o isolamento incorre no perigo da não divulgação das boas práticas. De facto, o que acontece na maioria ou quase totalidade das nossas escolas, o professor, por medo, insegurança ou apenas por falta de impulso, não divulga o que de bom faz, coarctando assim a restante comunidade docente desse conhecimento. Paradoxalmente, a abertura poderá eventualmente promover o que de menos bom é feito, divulgando assim as práticas menos exemplificativas.

Inequivocamente, valerá a pena que todos nós, cada docente por si e em consonância com os órgãos de gestão, corramos o risco da divulgação que propicia o aperfeiçoamento da prática, aquando num ambiente colaborativo.

De facto, como referido por Day, (2004, p. 60)

é preciso ter coragem para não se desencorajar quando as práticas de ensino têm de ser alteradas, quando os currículos têm de ser implementados e quando têm de ser alcançadas novas regras de conduta que parecem enfatizar a burocracia em detrimento do ensino.

5) Limitações do papel do professor

O professor não se deve limitar à sua sala de aula, mas antes acreditar que a mudança é possível, incrementando novas práticas já que a sua co-responsabilização é fundamental. De facto, a liderança e a mudança da escola actual passam por cada um de nós.

É inquestionável que a tarefa fundamental e convencional do docente – dar aulas sem qualquer recompensa e reconhecimento exterior – acarreta factores negativos, nomeadamente a redução de empenhamento, motivação e eficácia; concomitantemente, tanto as boas ideias quanto as inovações desenvolvidas permanecem inatingíveis aos outros colegas de profissão.

Acresce ainda que cada docente terá e deverá assumir-se enquanto elemento integrante da escola, participando activamente, inclusive na liderança e no futuro da própria escola, assumindo o seu fulcral papel.

Conforme relatado por Barth (1990)

Afirmar a nossa liderança enquanto professor, muitas vezes contra as forças da resistência administrativa, requer o empenhamento num ideal educativo. Exige, também, energia para combater a nossa própria inércia, causada pelo hábito e pelo excesso de trabalho. Requer, ainda, um certo tipo de coragem para nos movermos fora do pequeno círculo prescrito das “tarefas de ensino” tradicionais para declararmos, através das nossas acções, que nos preocupamos por mais do que aquilo que acontece dentro das quatro paredes da nossa sala de aula. (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 32)

Do exposto, podemos assim inferir que, mais do que cada um de nós enquanto docentes assumirmos as nossas responsabilidades enquanto “titulares” de uma disciplina, e individualmente considerados, urge o envolvimento na liderança, em maior ou menor escala, ultrapassando o limite da sala de aula, o que permitirá conduzir a uma mudança (emergente ou concreta) na Escola de hoje.

6) Soluções pobres e reformas falhadas

Relativamente ao fracasso, potencial ou concreto, da maioria das reformas educativas, Fullan e Hargreaves (2001, pp. 34-35), apontam como razões possíveis:

- Os problemas são eles próprios complexos e não se prestam facilmente a soluções, dados os recursos disponíveis;
- Os prazos são irrealistas, pois os políticos pretendem resultados imediatos;
- Existe uma tendência para adoptar modas e soluções apresentadas sob a forma de receitas fáceis;
- Muitas vezes, preferem-se as abordagens estruturais (por exemplo, a redefinição do currículo, a intensificação da avaliação ou uma maior realização de testes), mas sem tocar nas questões subjacentes ao ensino e ao desenvolvimento dos professores;
- Não se fornecem sistemas de apoio que possam acompanhar a implementação das novas iniciativas;
- Relativamente à participação nas reformas, muitas estratégias não só não conseguem motivar os docentes para a implementação dos melhoramentos, como até os alienam ainda mais.

Sendo certo que cada docente deverá assumir o seu papel enquanto participante activo na reforma e, em última instância, no futuro da (sua) escola, particularmente, e colaborativamente com o futuro da Escola, enquanto instituição universal, não poderá ser desprezada essa valência acrescida também por quem tem deveres políticos e decisórios. De facto, não será de todo nem justo nem meritório, que “o fardo da responsabilidade pela mudança e pelo aperfeiçoamento dessas organizações pese, em última instância, sobre os ombros dos professores” (idem, p. 35).

2. A INSTITUIÇÃO ESCOLA NA ACTUALIDADE

A instituição Escola foi alvo de contínuas convulsões através dos tempos.

Na actualidade, novos desafios se lhe impõem, fruto da evolução social e tecnológica que emerge no limiar deste século. Porém, e como afirma Morgado,

Os notáveis progressos económicos, científicos e tecnológicos que, a par de uma ampla interacção global, nos conduziram rapidamente à actual sociedade da informação e do conhecimento não foram igualmente eficazes na erradicação das desigualdades, da exclusão (...). (Morgado, 2005, pp. 13-14)

E acrescenta ainda o autor

Hoje, mais do que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o saber-ser, o saber-estar e o saber-aprender como principais prioridades. Uma educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pilares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo. (Morgado, 2005, p. 16)

Perante tal conjuntura de constante desafio, “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (Delors, 1996, pp. 41-44)

Também perante tal desafio, e como referido por Delors na obra citada, “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana.” (idem, pp. 41-44)

Tendo em consideração as recomendações da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que alertam para que “O princípio da igualdade de oportunidades deve sempre informar as opções que se vierem a tomar.” (idem, pp. 41-44), deverão ser envidados os esforços ao alcance de toda a sociedade e de todos os agentes com responsabilidade, não esquecendo que todos nós, enquanto cidadãos do mundo, somos corresponsáveis pelo sucesso de uma sociedade que se pretende de sucesso.

De facto, a nível europeu assiste-se a uma preocupação na formação dos cidadãos, activos ou não, onde uma das palavras-chave é a “aprendizagem ao longo da vida”. Por

outro lado, e concomitantemente a esta preocupação, à qual Portugal não está indiferente, assiste-se, no nosso país, a um combate incessante a um dos maiores flagelos do século XXI no que à educação diz respeito: o nível de analfabetismo e analfabetismo funcional irrompem ainda com valores elevados, pelo que Portugal surge (ainda) no presente como um dos países da OCDE com maior taxa de analfabetismo.

Pode-se assim verificar, a partir de um estudo levado a efeito pelo INE, cujo período de referência foi o ano de 2001, que a taxa de analfabetismo em Portugal é ainda de 9,03%, conforme se apresenta no quadro abaixo:

LOCAL DE RESIDÊNCIA	TAXA DE ANALFABETISMO(%)
Portugal	9,03
Continente	8,93
Região Autónoma dos Açores	9,45
Região Autónoma da Madeira	12,71

Quadro 1: Taxa de analfabetismo em Portugal

Fonte: INE; Inquérito ao Emprego – Dados actualizados em 15 de Maio de 2007

Por outro lado e paralelamente, os níveis de escolaridade dos activos são reduzidos, conforme se poderá verificar pelo quadro abaixo, representativo de um estudo que revela dados do 1º trimestre de 2007 quanto ao nível de escolaridade mais elevado completo da população activa do continente português:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Nº (EM MILHARES)
Nenhum	276,1
Básico – 1º Ciclo	1466,0
Básico – 2º Ciclo	1047,1
Básico – 3º Ciclo	996,5
Secundário e pós-secundário	815,2
Superior	766,9

Quadro 2: Nível de escolaridade em Portugal

Fonte: INE; Inquérito ao Emprego – Dados actualizados em 31 de Maio de 2007

Da análise dos números é possível verificar que a instituição escola tem que, hoje mais do que nunca, tentar inverter esta tendência.

Para tentar reduzir esse flagelo, tem-se verificado um enorme esforço por parte da tutela com uma série de iniciativas, das quais passamos a enumerar, a título de exemplo, as seguintes:

- “As 50 medidas de política para melhorar a escola pública”, publicadas em Janeiro de 2007.

Este documento apresenta um conjunto de medidas, organizadas em cinco áreas de intervenção: 1) qualificar e integrar o 1º ciclo do ensino básico; 2) melhorar as condições de ensino e aprendizagem no ensino básico; 3) avaliar a reforma do ensino secundário e diversificar ofertas formativas; 4) concretizar a Iniciativa Novas Oportunidades de qualificação para os jovens e para os adultos; 5) melhorar as condições de funcionamento das escolas e de trabalho dos professores.

- Por outro lado, no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, foi definida como uma das prioridades a educação e formação. Como tal, a Comissão Europeia, lançou, em 27 de Julho de 2007, uma iniciativa designada “Escolas para o século XXI”, dirigida a todos os que se interessam pelo desenvolvimento da educação escolar na Europa, em forma de consulta pública acerca dos desafios que se apresentam às escolas no século XXI, solicitando contributos relativos a questões cruciais para o futuro das escolas na Europa, nomeadamente competências-chave, inclusão social e o papel dos professores.

Também em prol desse esforço, o recenseamento escolar relativo ao ano 2006/2007 demonstra resultados positivos do combate ao insucesso e abandono escolares, verificando-se um crescimento do número de alunos no 3º ciclo do ensino básico resultante do aumento dos cursos profissionalizantes.

Resta, no entanto, a certeza inequívoca de que qualquer reforma e mudança não poderão ser feitas sem a presença e envolvimento dos professores. De facto, enquanto agente educativo é também ele agente de mudança, pois “não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação activa dos professores” (Delors, 1996, pp. 41-44). Acrescenta ainda o mesmo autor “Pede-se muito aos professores, demasiado até.”, de onde se poderá inferir que o papel do profissional docente é crucial e terá que lhe ser dispensada atenção particular.

3. AS DINÂMICAS DA CLASSE DOCENTE

3.1. OS MODELOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

No documento da OCDE “The condition of teaching: General report” datado de 1989, pode ler-se o seguinte:

Teachers are at the heart of the educational process. The greater the importance attached to education as a whole-whether for cultural transmission, for social cohesion and justice, or for human resource development so critical in modern, technology-based economies-the higher is the priority that must be accorded to the teachers responsible for that education (OECD, 1989)

Para abordarmos a temática das dinâmicas da classe docente, e de entre os diferentes modelos teóricos, optamos por reflectir sobre as quatro perspectivas referidas em Morgado (2005) e que correspondem a quatro concepções distintas de professor: 1) profissional técnico; 2) profissional reflexivo; 3) intelectual crítico; 4) professor da contemporaneidade.

1. O professor como profissional técnico

O modelo de racionalidade técnica, denominado igualmente por modelo racional-tecnológico, assenta no perfil do profissional enquanto técnico, “que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos.” (Morgado, 2005, p. 34)

Esclarece ainda o autor citado que este modelo foi o que mais poderosamente “configurou o pensamento acerca das profissões e das relações institucionais entre investigação, educação e prática.” (idem, p. 34)

No que à educação diz respeito, assume-se o pressuposto de que as regras técnicas devem orientar a acção do sujeito e ensinar resume-se à mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado, ou seja, a prática pedagógica concebe-se sob a perspectiva de uma racionalidade técnica. Como tal, o profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento prefabricado e na solução de problemas.

Por outro lado, e de acordo com Contreras (1999), citado por Morgado, o conhecimento pedagógico relevante é, sobretudo, aquele que “estabelece os meios mais eficientes para

conseguir uma finalidade predeterminada, quer dizer, aquele que se pode apresentar como técnicas ou métodos de ensino.” (Morgado, 2005, pp. 35-36)

Assim, em termos de docência, imperam as funções de execução em detrimento das de planeamento e concepção. Os professores admitem assim que, enquanto profissionais técnicos, a sua acção se resume à aplicação de decisões tomadas por outros especialistas. Vivem numa situação de dependência, quer em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, quer no que diz respeito às finalidades a que este se dirige.

De acordo com Pérez Gomez (1991), citado por Domingo

Com efeito, a racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que prepara as condições para o isolamento dos profissionais e a sua confrontação corporativa. (Domingo, 2003, p. 61)

Como fragilidade do modelo, aponte-se a incapacidade do desenvolvimento, por parte dos docentes, de competências práticas para abordar situações imprevisíveis e/ou divergentes. Assim surgiu a emergência da criação de novos modelos de profissionalidade docente.

De facto, o modelo da racionalidade técnica não contempla competências tão necessárias para a prática docente como recursos imaginativos, intuição, improvisação, etc., reconhecidos como a componente “artística” da prática profissional.

Tendo como base o referido por Domingo (p. 70), muitos autores (Berlack e Berlack, 1981; Jackson, 1986; Lampert, 1985; Lyons, 1990; McDonald, 1992) apontam “a impossibilidade de previsão, os dilemas, a incerteza” como dominantes de grande parte da prática docente. Será assim necessária a interpretação de cada situação em particular, o que só poderá ser realizado recorrendo à já referida faceta artística e que promove a capacidade de resposta singular para situações incertas e complexas.

Conforme Pearson (1989), citado por Domingo

O educador deve elaborar os seus próprios juízos sobre o que deve e o que não se deve fazer... Estas não são decisões que se possam atribuir a outros, para depois serem proporcionadas aos docentes como dados adquiridos. Todos os educadores devem responder às questões normativas por si próprios... Não podemos pensar

que ao proporcionarmos a um dado indivíduo uma teoria educativa científica lhe estamos a proporcionar, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar a sua prática educativa. (Domingo, 2003, p. 70)

Perante a incapacidade deste modelo para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, surge assim a necessidade de “resgatar a base reflexiva da actuação profissional” (idem, p. 71).

2. O professor como profissional reflexivo

Uma outra corrente de investigação surge assim com Donald Schön, cuja investigação se pauta pela distinção entre o conhecimento tácito, denominado “reflexão na acção”, e o conhecimento escolar.

Na verdade, e tal como referido por Brooks, citado por Schön, “that professions are now confronted with an ‘unprecedented requirement for adaptability’” (Schön, 2006, p. 15).

Argumenta ainda Schön que “the situations of practice are not problems to be solved but problematic situations characterized by uncertainty, disorder, and indeterminacy.” (idem, pp. 15-16). Serão assim importantes não só os conhecimentos teóricos (escolares) mas a forma de resolução dos problemas surgidos na prática.

A este propósito, e citando Montero,

“nesta corrente, o conhecimento prático resulta da participação e da reflexão sobre a acção e a experiência; é condicionada pela situação, e o contexto em que emerge a sua expressão imediata pode ou não adoptar uma forma oral ou escrita. O conhecimento prático está, assim, estreitamente relacionado com a acção, com os lugares e tempos em que a mesma ocorre e com as interpretações que elaboramos sobre o que fazemos.” (Montero, 2005, p. 179)

Citado por Montero, destacamos a metáfora com a qual Schön (1992) abre o seu trabalho sobre a formação de profissionais reflexivos, a qual permite sintetizar o dilema do conhecimento profissional no ensino:

Na colorida topografia da prática profissional existem umas terras altas e firmes, das quais se vê um pântano. Nas terras altas, os problemas fáceis de controlar resolvem-se por meio da aplicação da teoria e da técnica com base na investigação. Nas terras baixas do pântano, os problemas confusos e pouco claros resistem a uma solução técnica. (...) O prático tem de escolher. Deverá ficar nas terras altas onde lhe é possível resolver problemas de relativa importância segundo os padrões de

rigor predominantes, ou descer ao pântano dos problemas relevantes e da investigação carente de rigor?” (idem, p. 179)

Como tal, propõe Schön o desenvolvimento de conhecimentos no exercício da sua prática profissional e na reflexão sobre essa mesma prática. “Complexity, instability, and uncertainty are not removed or resolved by applying specialized knowledge to well-defined tasks”. (Schön, 2006, p. 19)

Schön apresenta assim a distinção entre “conhecer na acção” (mais automático, rotineiro, espontâneo, tácito) e a “reflexão na acção” (não tão espontâneo quanto o anterior, mas enquanto função crítica – processo que podemos desenvolver sem necessitarmos de o reconhecer expressamente).

When we go about the spontaneous, intuitive performance of the actions of everyday life, we show ourselves to be knowledgeable in a special way. Often we cannot say what it is that we know. When we try to describe it we find ourselves at a loss, or we produce descriptions that are obviously inappropriate. Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action. (Schön, 2006, p. 49)

Permitimo-nos, como tal, sintetizar a importância que reveste o conceito de reflexão-na-prática, proposto pelo autor. Na verdade, o mesmo é por ele definido como o processo mediante o qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade. Não só na sala de aula, mas em toda a sua prática docente, é imperioso que o professor esteja preparado e aberto à improvisação, resolução de problemas, tomada de decisões e abordagem de situações de incerteza e instabilidade. Na senda do atrás referido, é ainda imperativo que cada docente seja estimulado a reflectir sobre as suas práticas, tendo como objectivo a avaliação permanente do seu trabalho, levando-se a questionar as suas concepções sobre os diferentes aspectos do seu trabalho docente, sendo certo que irá aprendendo com a prática desenvolvida diariamente.

3. O professor como intelectual crítico

Relativamente aos dois modelos anteriores, verifica-se que a reflexão do professor não contempla os valores e as práticas legitimadas pela escola, nomeadamente na sua vertente social, sendo assim necessária que a referida reflexão contemple os factores estruturais, bem como o contexto da própria cultura e socialização profissionais.

De acordo com Contreras (1999), citado por Morgado, “não tem muito sentido reduzir o foco de investigação dos professores sobre a sua própria prática a um domínio que, embora crucial, reflecte apenas uma visão restritiva do que constitui verdadeiramente o seu trabalho” (Morgado, 2005, p. 49).

Neste contexto, emergiu uma terceira corrente, cuja principal preocupação não é somente “uma questão meramente escolar; antes reivindica uma perspectiva *global, estratégica, política*” (Gomes, 2004, p. 56, citado em Morgado, 2005, p. 52)

Destacam-se neste domínio as investigações de Henry Giroux, para quem o trabalho docente deve assumir-se enquanto tarefa intelectual, por antítese às concepções meramente técnicas ou instrumentais. Por outro lado, argumenta ainda o autor que os docentes

“devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, como também, em união com os alunos e as alunas, desenvolver igualmente as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da própria escola.” (Giroux, 1990, p. 382, citado em Domingo, 2003, p. 110)

Conscientes de que a nossa reflexão acerca deste modelo apenas tenta ressaltar alguns dos seus traços mais relevantes podemos, em jeito de síntese, afirmar que cabe a cada docente, enquanto intelectual crítico, actuar e reflectir sobre os referenciais políticos, morais e sociais envolventes, considerar criticamente o seu trabalho e as condições em que o mesmo se desenvolve, de modo a que seja possível agregar o ensino e a investigação conducentes a uma sociedade mais democrática, pautada pelas ideias de liberdade, igualdade e democracia.

4. O professor da contemporaneidade

Um desafio se coloca ao professor da contemporaneidade: acompanhar todas as evoluções patentes nos mais diversos quadrantes da sociedade, quer económica, social, tecnológica, bem como dos valores e atitudes. De facto, a cidadania surge como um elemento que é imperativo ser transmitido a todos os discentes, tornando-os cidadãos “imbuídos de uma verdadeira consciência crítica, capazes de participar e intervir nas comunidades em que se inserem.” (Morgado, 2005, p. 55)

Os desafios da contemporaneidade impostos à classe docente requerem desta uma consciência da inevitabilidade da adaptação a novas práticas lectivas, à adequação e

atualização do seu conhecimento face a uma sociedade da informação que surge em ritmo vertiginoso e a novas formas do processo ensino-aprendizagem. Como exemplo do último, podemos citar o e-learning enquanto alternativa a uma forma de ensino tradicional e presencial que, por força da introdução das novas tecnologias da informação e comunicação, não pode ser ignorada.

Como tal, e de acordo com Morgado (2005), o professor não pode apenas continuar a difundir os conhecimentos dos quais se considera(va) detentor mas antes deve optar por uma posição colaborativa. O conhecimento tem de ser visto como compartilhado entre docente e alunos, todos eles portadores de um saber colectivo. Urge assim que a classe docente aprenda a “ver-se como (fazendo) parte de um projecto colectivo de formação” (Torres, 2000, p. 11, citado por Morgado, 2005, p. 70).

Esta mudança na cultura da própria classe docente passa por uma formação contínua e incessante, necessária a toda e qualquer classe profissional mas mormente imprescindível aos professores. Exigindo-se-lhes um clima de abertura, também a formação contínua deverá contemplar “práticas de formação-acção e de formação-investigação” (Nóvoa, 1999, p. 26), a fim de que cada profissional docente possa corresponder a um desafio constante e infindável face à sociedade moderna em que nos encontramos.

3.2. A CULTURA DA ESCOLA

Um dos factores primordiais para a eficácia da mudança prender-se-á, sem dúvida, com a cultura da escola. Após muitos estudos, está já adquirido que “as culturas colaborativas melhoram a participação dos professores.” (Day, 2004, p.109)

Tal como qualquer classe profissional, os docentes apresentam uma singularidade que deve ser estudada, “uma vez que existem formações de base, origens, idades, histórias de vida e interesses muito distintos (...)” (Morgado, 2005, p. 73). Porém, dada a particularidade da sua função, enquanto educadores e com responsabilidade na transmissão de saberes e criação de cidadãos melhores e íntegros, afigura-se o seu papel enquanto agente activo no processo educativo, primordial, sem nunca o podermos perder de vista. De facto, “mais do que conceber e implementar reformas para os professores, é fundamental encetar reformas educativas com os professores” (idem, p. 78). Esta preocupação permitirá conduzir de forma mais eficaz ao sucesso de qualquer reforma e medida a implementar na escola. Não poderemos também nunca esquecer que

esta classe é formada por “um colectivo profissional bastante heterogéneo, exibindo, no entanto, um conjunto de traços comuns que lhe conferem um carácter muito próprio.” (idem, p. 73)

A expressão “cultura escolar” é introduzida no domínio da investigação em meados da década de 90 do século XX. Refere Morgado que

Segundo António Viñao, terá sido Dominique Júlia uma das primeiras investigadoras a utilizar esta expressão, num trabalho que realizou sobre *A cultura escolar como objecto histórico*, tendo-a definido como sendo “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar”, aspectos a que se associam “uma série de práticas que permitem a transmissão e a assimilação desses saberes, bem como a incorporação dos referidos comportamentos.” (Morgado, 2005, p. 74)

Segundo Viñao, a expressão cultura da escola tem sido utilizado por diversos autores enquanto “cultura escolar institucionalizada” e pode ser definida como

el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo”. Su “apropiación y asimilación” explicaría la inercia del profesor que “reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer. (Viñao, 2002, p. 57)

Esclarece ainda o mesmo autor que a noção de cultura escolar “não alude à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire a não ser na escola”. Assim, paralelamente aos programas oficiais, explícitos, em suma, naquilo que é solicitado à escola pela sociedade, coexiste um “conjunto de efeitos culturais, não previsíveis” produzidos pela escola, mas que não deixam de ter um peso importante em todo o fenómeno educativo”. (Morgado, 2005, p. 75)

De entre o conjunto de elementos mais visíveis que caracterizam a cultura, enumeram-se, de acordo com Viñao: 1) os actores – professores, pais, alunos e pessoal de administração e serviços; 2) os discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo académico e escolar; 3) os aspectos organizativos e institucionais; 4) a cultura material da escola.

Por seu turno, e de acordo com Ángel Pérez Gómez, citado por Morgado, “a cultura da escola é prioritariamente a cultura dos professores como grupo social e como corpo profissional.” (Morgado, 2005, p. 76)

Para Hargreaves, as culturas do ensino “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.” (Hargreaves, 1998, p. 185)

Segundo o autor, existem duas dimensões nas culturas do ensino: o conteúdo e a forma. Enquanto que o conteúdo consiste “nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhados no seio de um grupo particular de professores, ou na comunidade mais vasta”, a forma consiste nos “padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas.” Defende como tal o autor que “é através destas formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos.” (idem, p. 187)

Assim, a compreensão das formas permitirá entender a dinâmica docente, enquanto limites e possibilidades de desenvolvimento, e até a própria mudança educativa. Enquanto “formas gerais de culturas docentes”, são definidas por Hargreaves o individualismo; a colaboração; a colegialidade artificial; a balcanização. (idem, p. 187)

São estas quatro formas que nos propomos analisar mais em pormenor seguidamente.

4. O ISOLAMENTO DOCENTE E A COLEGIALIDADE

O isolamento profissional surge como uma característica frequente da profissão docente, intrinsecamente relacionado com o individualismo dos professores.

Afigura-se assim como um aspecto vital da cultura docente que poderá ser explicado, segundo Morgado, “quer pela própria arquitectura das escolas – salas de aula individuais, ausência de espaços lectivos abertos e polivalentes –, quer pela própria organização curricular – especificamente a disciplinarização do conhecimento.” (Morgado, p. 83)

Controversos surgem os efeitos promovidos pelo isolamento docente; para uns, este fenómeno afigura-se como nefasto por quanto coarcta a partilha de novas ideias e de soluções para os problemas bem como a difusão de boas práticas. No entanto, poderá este mesmo fenómeno surgir, no entender de David J. Flinders (1988), enquanto “estratégia pessoal positiva para a mudança das práticas curriculares” (Morgado, p. 83),

particularmente em contextos específicos – mais imobilistas e menos receptivos a formas diferentes de concepção do fenómeno educativo.

Andy Hargreaves caracteriza o fenómeno, esclarecendo que “A maior parte dos professores continuam a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula,” (Hargreaves, 1998, p. 187).

Considerados por Hargreaves (1998) como “bastante vagos e imprecisos”, os termos “individualismo” e “colegialidade” surgem abertos a uma diversidade polissémica, tendo-se transformado colaboração e colegialidade em “imagens poderosas de aspirações preferidas”, enquanto que individualismo, isolamento e privatismo em “imagens poderosas de aversão profissional” e, como tal, preocupações e alvos-chave dos movimentos da reforma educativa.

Muitos são os investigadores, citados por Hargreaves, que se têm dedicado ao tema do individualismo dos professores, tentando escalpelizar as suas razões, nomeadamente, Dan Lortie (1975), que associou o individualismo a “qualidades de incerteza e de ansiedade que levavam os docentes a basearem-se em doutrinas ortodoxas, bem como na sua própria experiência passada enquanto alunos, para formarem os seus próprios estilos e estratégias de ensino”. Também David Hargreaves reiterou a opinião de Lortie, argumentando que o individualismo “não é arrogante e convencido, mas antes hesitante e inquieto.” Ainda Rosenholtz (1988), com base num estudo efectuado em 78 escolas elementares do estado norte-americano do Tennessee, verificou que “os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, (...) e que os professores ‘isolados’ preferem guardar os seus problemas de disciplina para si próprios.” Contudo, Hargreaves permanece receptivo a outra linha de investigação e estudos complementares, que ele designa por “interpretações reformuladas”, que encaram o individualismo “não tanto como uma fraqueza pessoal, mas mais como uma economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor.” (idem, p. 191)

Porém, tanto as interpretações tradicionais como as reformuladas apontam o individualismo “como uma fraqueza, não uma força; um problema, não uma possibilidade; algo que deve ser removido, e não respeitado.” (idem, p. 192) Consequentemente, o autor propõe-se abordar o individualismo “com um espírito de compreensão e não de perseguição.” (idem, p. 193)

Assim, no estudo sobre o tempo de preparação por ele realizado, foram identificados três factores gerais do individualismo: (Hargreaves, 1998, p. 193)

- Individualismo constrangido – surgido 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.”
- Individualismo estratégico – referindo-se “às maneiras através das quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho”
- Individualismo electivo – aponta pela “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.”

Do exposto se infere que, com base no estudo de Hargreaves, o individualismo poderá, assim, ser uma opção ao alcance de cada docente como uma forma de trabalho, consequente da tradição, história de vida e modo de ser e estar na profissão. Esta preferência não será necessariamente nefasta, considerando até que “para muitos professores, o isolamento é o estado permanente do seu trabalho, a base da sua cultura ocupacional.” (idem, p. 203)

De igual modo, também Hargreaves se nos apresenta com uma posição algo reservada relativamente à colaboração e colegialidade, no que diz respeito, especificamente, às suas vantagens para a prática docente.

A este propósito, Lieberman e Miller (1984) no seu livro “Teachers, Their World and Their Work: Implications for School Improvement”, citados por Hargreaves, defendem que a colaboração e a colegialidade encerram muitas virtualidades, nomeadamente, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências.” (Hargreaves, 1998, p. 209)

Concomitantemente, os resultados das investigações demonstram ainda que “a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais.” (idem, p. 209)

Sendo certas estas vantagens, não poderão de alguma forma ser irrefutáveis, na opinião do autor.

Assim, esclarece Hargreaves (1998) que nas culturas de colaboração, as relações de trabalho em colaboração dos professores com os seus colegas tendem a ser:

- 1) Espontâneas – já que partem prioritariamente dos professores enquanto grupo social, embora podendo ser apoiadas administrativamente. Sendo certo que esta espontaneidade pode não ser integral nem isenta de artifícios administrativos facilitadores, estas relações evoluem a partir da própria comunidade docente, sendo por ela sustentadas.
- 2) Voluntárias – estas relações de trabalho são resultado da percepção dos docentes relativamente ao seu valor, proveniente da experiência, inclinação ou persuasão não-coerciva, pelo que o trabalho em conjunto se torna conjuntamente agradável e produtivo.
- 3) Orientadas para o desenvolvimento – O principal objectivo dos professores prende-se com o desenvolvimento de iniciativas próprias ou de iniciativas apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles se revêem e consideram interessados. Consequentemente, são os professores que determinam as tarefas e as finalidades do seu próprio trabalho sendo certo que são promotores de mudança ao invés de serem meros reagentes a essa própria mudança.
- 4) Difundidas no tempo e no espaço – Mais do que uma actividade previamente calendarizada, a maior parte do trabalho reside nos encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes, nomeadamente, que poderão até limitar-se e surgir sob a forma de palavras e olhares, elogios e agradecimentos, ... Assim, não surgem determinadas de forma clara, mas antes constitutivas da forma como a própria vida dos professores se desenvolve na escola.
- 5) Imprevisíveis – Considerando que os professores usam discrição e controlo sobre o que estão a desenvolver, os resultados dessa colaboração poder-se-ão afigurar como incertos e dificilmente perceptíveis.

Porém as culturas de colaboração não se afiguram isentas de problemas. De facto, estas podem ter “uma natureza limitada ou restrita” (idem, p. 219), quando os professores se confinam a actividades como a partilha de recursos, materiais e ideias, planificação conjunta de forma rotineira, não reflectindo acerca do valor do que fazem nem tão pouco desafiar as próprias práticas. No entanto, quando “nas versões mais rigorosas” (idem, p. 219), elas poderão ocasionar força para seleccionar as inovações que irão

adoptar e aquelas que simplesmente irão rejeitar, em consonância com os seus desígnios.

Uma outra forma de colegialidade identificada por Hargreaves é a colegialidade artificial, que o autor caracteriza como “uma colaboração que é imposta de cima para baixo, no que se refere ao que se deve planificar ou aprender, com quem isso deve ser feito e onde e quando deve ocorrer.” (Hargreaves, 2003, p. 221)

Esta forma será assim “mais do que um suporte constituído por estruturas e por expectativas que promovem e apoiam a colaboração: ela representa uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange essa prática colaborativa” podendo ser foco de problemas sempre que “sequestrada por sistemas hierárquicos de controlo” (idem, p. 221).

Como tal, Hargreaves (1998, pp. 219-220) define como aspectos distintivos da colegialidade artificial:

- 1) Regulada administrativamente – Não evoluindo naturalmente a partir da iniciativa dos professores, surge como imposição administrativa, obrigando-os aos encontros e trabalho em conjunto dos professores.
- 2) Compulsiva – Este tipo de colegialidade torna obrigatório o trabalho em conjunto, nomeadamente o ensino em equipa e planificação, dando escassa margem de oportunidade à individualidade ou à solidão.
- 3) Orientada para a implementação – Nestes casos, os professores são compelidos ou persuadidos a trabalhar em conjunto, com o objectivo de desenvolver ordens directas (órgãos de gestão da escola) ou indirectas (directivas do Ministério).
- 4) Fixas no tempo e no espaço – A colegialidade artificial ocorre em locais e tempos particulares, decorrentes da regulação administrativa.
- 5) Previsíveis – Criada para a produção de resultados caracterizados por um grau de previsibilidade relativamente elevado, este tipo de colegialidade assume uma simulação administrativa segura da colaboração, sendo certo que substitui as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar da colaboração gerada pelos professores, por formas de colaboração que se afiguram, ao invés, controladas, contidas e inventadas pelos líderes.

Como resultado do estudo sobre o tempo de preparação, efectuado por Hargreaves, e perante as inúmeras e valiosas conclusões que apresenta, afigura-se-nos interessante

pela sua actualidade e adequação ao panorama escolar português, uma em particular. De facto, e conforme o pensamento teórico de Huberman (1990), “a maior parte dos professores só é capaz de trabalhar produtivamente em conjunto, ao nível da prática de sala de aula, se possuir crenças educativas globalmente compatíveis e abordagens de ensino semelhantes.” (Hargreaves, 1998, p. 231)

Considerando o nosso objecto de estudo e o interesse da nossa investigação na (não) colegialidade entre os professores, justifica-se aqui este realce em prol de uma conclusão futura que poderemos esboçar.

Propomo-nos agora deter a nossa atenção sobre a balcanização – a quarta forma de cultura docente definida por Hargreaves.

Esclarece o autor que, nas culturas balcanizadas, os padrões particulares de interacção entre docentes consistem

em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias, (...) (Hargreaves, 1998, p. 240)

Não se limitando a estabelecer uma forma de as pessoas se associarem em subgrupos mais restritos, as culturas balcanizadas, e nas suas formas mais típicas quer entre os professores ou noutros grupos, encerram quatro qualidades adicionais:

- 1) Permeabilidade baixa – neste tipo de culturas, os subgrupos apresentam-se fortemente isolados uns dos outros, sendo pouco comum pertencer a múltiplos grupos. Sendo certo que, como tal, a balcanização tem como base sub-grupos cuja existência e composição estão claramente delineadas no espaço, possuindo fronteiras claras entre si.
- 2) Permanência elevada – As categorias de subgrupos permanecem relativamente estáveis ao longo do tempo, pelo que os professores passam a rever-se enquanto professores específicos e não como docentes em geral.
- 3) Identificação pessoal – Sumariamente poderemos afirmar que a identificação singular com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com os outros, já que cada pessoa permanece particularmente ligada a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define grande parte da sua vida profissional.
- 4) Compleição política – Estas subculturas, para além de fontes de identidade e significado, afiguram-se como repositórios de interesses próprios, pelo que, no seio

destas culturas, as dinâmicas de poder e de interesse próprio determinam de forma importante a maneira como os professores se comportam enquanto comunidade.

Relativamente aos estudos realizados em Portugal sobre esta temática, poderemos destacar a Tese de Doutoramento elaborada por António Augusto Neto Mendes subordinada ao tema “O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária – Individualismo e Colegialidade numa perspectiva Sócio-Organizacional”. Embora datada de 1999, afigura-se-nos interessante dar realce a alguns dados extraídos da investigação realizada pelo autor: com efeito, 65,9% dos sujeitos de investigação declararam realizar trabalho colaborativo com os colegas; porém, 33% consideravam que o trabalho dos professores na escola em estudo era sobretudo uma tarefa individual, isolada.

De destacar também que 39,8% declararam que os professores não receavam colocar dúvidas (científicas, pedagógicas...) uns aos outros, porque existia um clima de abertura e de confiança. No entanto, 38,6% consideraram que o trabalho em equipa resultava mais de obrigações legais do que de uma autêntica cultura de colaboração que a maioria dos professores ainda não possuía.

Ao analisar os resultados obtidos em 2002 por Ana Maria Fialho Duarte Pereira Rodrigues, autora de uma investigação subordinada ao tema “A Colegialidade de um grupo disciplinar: uma realidade ou um artifício?: estudo de caso sobre a coesão no grupo disciplinar de Língua Portuguesa numa escola do 2º ciclo”, podemos verificar que:

- Do total dos professores estudados, e relativamente aos critérios de escolha de pares para trabalhar, 10,42% referiram maior empatia; 14,58% pessoas trabalhadoras e empenhadas e 2,08% pessoas com espírito de grupo.
- Relativamente ao grau de colaboração no grupo disciplinar, 44,44% optavam pelo trabalho individualizado, 25% revelavam pouca disponibilidade, 16,67% optavam pelo trabalho de grupo/equipa e 13,89% demonstravam pouco espírito de partilha.

Afiguram-se-nos assim estes dados interessantes para podermos, posteriormente, comparar com os obtidos e resultantes da nossa investigação.

Inequivocamente, no estudo elaborado por Mendes está patente a consciencialização da prática de um trabalho colaborativo, pese embora a percentagem ainda significativa que prefere o isolamento docente (cerca de 1/3 da amostra). Também muito significativa se

nos afigura a percentagem de professores que consideram o trabalho em equipa como obrigação legal, de onde se pode inferir que se trata de colegialidade artificial.

De igual forma, é digna de destaque a percentagem de 44,44% obtida no estudo de Ana Maria Rodrigues quanto ao grau de preferência pelo trabalho individualizado.

É pertinente ponderar se, após um hiato de 8 e 5 anos, respectivamente, a tendência se alterou ou, se pelo contrário, será que se mantém?

Questionemo-nos também se surge assim na classe dos professores uma consciencialização da inevitabilidade da mudança de prática docente, enquanto forma de responder à inovação na educação que é de todos e que se prescreve como irreversível.

5. A INOVAÇÃO E A MUDANÇA

Dado o carácter polissémico e abrangente dos dois conceitos, propomo-nos iniciar esta abordagem com um olhar pelos significados atribuídos a cada um deles, a fim de se tornar mais esclarecedor, sem ter, no entanto, a pretensão de esgotar o tema.

Na verdade, este tema e até a (potencial?) controvérsia acerca dos significados e da sua abrangência, tem sido alvo de inúmeras obras, tanto da especialidade como de carácter geral, destinadas ao grande público. Assim, e não sendo nosso propósito a análise aturada do tema, até porque sai do âmbito do nosso estudo, propomos deter a nossa atenção em duas definições nas quais nos revemos e que analisamos, seguidamente.

De acordo com o citado por Flores e Flores, “Por mudança em educação entende-se, normalmente, uma modificação de algo, uma transformação de um aspecto da realidade, ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola.” (Flores e Flores, 1998, p. 3)

Citando Estebaranz (1994), esclarecem ainda os mesmos autores que o termo inovação “integra um processo que introduz algo novo, isto é, uma mudança em estruturas já existentes ou no funcionamento de algo que já existe, pressupondo sempre uma modificação conceptual.” (idem, p. 4)

Porque aliado aos dois conceitos em análise, acresce ainda a necessidade de clarificar, tanto quanto possível, um outro conceito – reforma. Conforme Flores e Flores, “a reforma pressupõe uma mudança emanada da Administração Central afectando o sistema educativo na sua estrutura, fins ou funcionamento.” Esclarecem assim os autores que se trata de uma “mudança imposta” (...) (Flores e Flores, 1998, p. 3). A este

respeito considera-a Estebaranz como uma “mudança política que pretende dar resposta às necessidades sociais decorrentes de alterações no campo social.” (idem, p. 3) Ainda para Pacheco (1996), citado pelos autores já referenciados, “o termo reforma denota uma transformação da política educativa de um país ao nível de estratégias, objectivos e prioridades.” (Flores e Flores, 1998, p. 3)

Relativamente à temática em análise, defende Hargreaves que “a reforma educativa não pode ser construída nas costas dos docentes.” (Hargreaves, 2003, p. 215). Segundo o autor, qualquer mudança deverá passar inevitavelmente pela transformação da profissão docente “numa verdadeira profissão aprendente para todos os docentes.” Sendo certo a abrangência de todos estes conceitos e a sua plurisignificação, aliada ao nível económico e político a eles arreigados, começamos a poder delinear uma constatação: o papel do professor enquanto actor determinante é irrefutável.

No presente contexto, partilhamos também o defendido por vários autores de que a ideia de mudança estará sempre inevitavelmente aliada à ideia de paixão.

Conforme afirma Fried, no prefácio do livro “A Paixão pelo Ensino”,

a “paixão” foi convidada para a festa, onde apenas as palavras “eficiência”, “rigor” e “erudição”, ou termos associados às empresas, tais como “orientado para o sucesso” e “sucesso para todos”, costumavam prevalecer. Quer gostemos quer não, entrámos na Era da Paixão. (Day, 2004, pp. 11-12)

Apesar de todos os constrangimentos, decepções e controvérsias que têm sido apanágio do século anterior e também do limiar deste século, os professores da escola actual defrontam-se com um desafio: em simultâneo com o rigor, altos níveis de sucesso e uma aprendizagem consistente e promissora de níveis de eficácia para todos os aprendentes, conseguirem manter a paixão pela profissão.

De facto, e de acordo com Day,

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente baseando-se em princípios e valores... A paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, características-chave da eficácia no ensino. (Day, 2004, pp. 36-37)

Devemos estar conscientes da era da mudança que enfrentamos, numa sociedade que vê aliada e de mãos dadas um permanente desafio a nível económico, político e social.

Acresce ainda a este cenário o desafio permanente de uma sociedade em permanente turbilhão no que às novas tecnologias diz respeito; de facto, encontramos-nos em pleno período da nova era da sociedade da informação e comunicação – neste século XXI.

Assim, é neste cenário que a educação e o ensino se têm de (re)adaptar, de forma a que possam responder, de forma coerente e sustentada, dando respostas eficazes a todo um público discente, de todas as idades, que se propõe a realizar, encetar ou (re)começar uma aprendizagem ao longo da vida.

Fazendo referência a várias investigações sobre a temática dos “professores inovadores: uma outra relação com a profissão”, evidencia Canário que “no âmbito de contextos muito diversificados, os profissionais se formam na acção, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interacção com os pares e com os destinatários da acção educativa.” (Canário, 2005, p. 143)

Prossegue ainda o mesmo autor que

para lá da diversidade de modos de ser e construir a profissão, devolvem-nos a imagem de profissionais que vivem positivamente a profissão e não reproduzem o discurso generalizado da queixa, do temor e da ideologia defensiva. Como se a produção de uma identidade profissional positiva aparecesse indissolivelmente ligada a uma actividade que, implicando a totalidade da pessoa, aparece como um trabalho de autor.” (idem, p. 143)

Como tal, importa que os professores deste século sejam capazes de trabalhar de outras (novas?) formas, por ventura, aumentando o trabalho colaborativo, partilhando práticas e experiências. O desafio passa assim por uma constante actualização, não só dos conhecimentos mas também da própria prática pedagógica de cada docente.

A partilha e a troca de experiências passar-se-á não só dentro das fronteiras da própria escola, com os colegas do seu grupo de recrutamento bem como com os restantes colegas de outras disciplinas, afins ou não necessariamente, como também por uma troca alargada às restantes escolas e estabelecimentos de ensino.

Qualquer mudança que seja realizada no sistema de ensino terá que passar e contar, inequívoca e invariavelmente com a adesão e comprometimento dos professores; de facto, sem eles, não poderá vingar uma única alteração, quer ela seja implementada pelos órgãos de gestão da própria escola ou decretada pela tutela. A este propósito, defendem Bullough e Baughamn, (1977)

para que uma mudança tenha alguma adesão, tem de encontrar um espaço no pensamento dos professores, no seu sistema de crenças, assim como nas suas formas habituais de agir e interagir nas suas salas de aula ou até de se desenvolver no seu... (próprio)... pensamento (Day, 2004, p. 25).

Importa assim fomentar a motivação dos professores por novos desafios e incentivar, a todo o momento, a paixão por ensinar, fim último a que cada um se propôs quando abraçou esta profissão, já que

Os que têm uma paixão pelo ensino não se sentem satisfeitos por ensinar o currículo aos alunos. Para eles, a prestação profissional de contas vai muito para além da satisfação das exigências burocráticas que são impostas externamente ou das metas a alcançar determinadas anualmente e que estão ligadas ao Governo e às apostas de melhoria das escolas. (Day, 2004, p. 52)

O risco da adopção de rotinas afigura-se como uma ameaça perturbadora da mudança, em qualquer contexto, e na profissionalidade docente, em particular. De facto, é importante mas por vezes muito difícil romper com a estabilidade já alcançada, com um trabalho adquirido e testado ao longo do tempo. Não queremos questionar, aqui, o valor científico nem tão pouca a validade qualitativa do trabalho desenvolvido; porém, é necessário ser arrojado, romper com o adquirido, inovar e responder de forma afirmativa a novos desafios.

A este propósito, refira-se Day, ao citar Bottery e Wright, quando afirmam “Ser um professor activista apaixonado é afastar-se do ensino isolado e demasiado individualista...”. (Day, 2004, p. 90)

Também Judith Sachs citada por Day, enfatiza a necessidade de “profissionais que possam resistir à tentação de aceitar uma ‘rotina monótona’ e uma ‘homogeneidade da prática’”. (Day, 2004, p. 90)

Ao defender a sua teoria do “professor activista”, Sachs não apresenta como ideia central a paixão, embora reconhecendo que este ensino seria difícil de manter sem a presença da referida paixão. Para tal, enumera nove princípios:

1) A inclusão em vez da exclusão. Enfatiza a necessidade da formação de redes e de parcerias; 2) A acção colectiva e colaborativa. As interacções, a partilha de ideias e a discussão de questões ajudam a manter o interesse e diminuem as possibilidades de haver desilusões; 3) O reconhecimento eficaz dos objectivos e das expectativas. As pessoas precisam de saber o que é que se espera deles, quais poderão ser os riscos e os

custos pessoais; 4) O reconhecimento do conhecimento profissional de todas as partes envolvidas; 5) A criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo. O activismo requer uma confiança nas pessoas e nos processos. A confiança em momentos de paixão e os esforços combinados estimulam as pessoas; 6) A prática ética. Identifica as necessidades, os interesses e as sensibilidades das várias partes, reconhece que ninguém é culturalmente neutro; 7) Ser compreensivo e responsável. Evita melhor o oportunismo para a autopromoção; 8) Agir com paixão. O activismo requer um comprometimento, coragem e determinação... envolve níveis elevados de energia emocional, exige que os participantes acreditem firmemente nas suas convicções e tenham claramente em mente os melhores interesses do grupo; 9) Deleitar-se e divertir-se. A importância dos problemas deve ser encarada de forma séria, mas a camaradagem do grupo é essencial.

A identidade do professor urge assim que seja construída e reconstruída. Vários autores dedicaram-se ao tema, tendo Giddens (1991), Coldron e Smith (1997) defendido que “a experiência do ensino é uma forma de construir, de modo contínuo, uma identidade como professor”. (Day, 2004, p. 93)

Ainda acerca do tema e conforme Day e Hadfield, “as identidades não são estáveis, mas descontínuas, fragmentadas e sujeitas à mudança”. Também Stronach et al., “descrevem o profissional de hoje (...) como alguém que mobiliza um conjunto de identidades ocasionais para responder a contextos em mudança” (Day, 2004, p. 93).

Será assim necessário que os professores “revisitem as suas próprias identidades” (Day, 2004, p. 94) a fim de se adequarem às suas próprias mudanças, “do conhecimento do que se ensina, (...) do conhecimento daqueles a quem se ensina” (Day, 2004, p. 94), e ainda das mudanças na sociedade e na vida, tanto sua como dos seus alunos.

A motivação surge aqui como um factor preponderante e imprescindível. De facto, mais do que em qualquer profissão, a classe docente para atingir e operacionalizar qualquer novo desafio e objectivo deverá estar motivada. Não podemos esquecer que “Ensinar bem é um trabalho complexo, que exige muito tanto do coração e da alma como da mente, sendo poucos os trabalhos que têm tais níveis de exigência.” (Day, 2004, p. 95)

Neste ponto acresce referir que persiste ainda por explicar a razão pela qual “vários professores experientes conseguem manter o seu comprometimento ao longo dos anos.” (Day, 2004, p. 110)

O conceito de “comprometimento” é definido por Nias como “um termo utilizado para distinguir os que se preocupavam, os que eram dedicados e que levavam o seu trabalho a sério, dos que colocavam os seus próprios interesses em primeiro lugar.” (Day, 2004, p. 99)

Ainda segundo Day,

Apesar de o comprometimento ser essencial para a paixão no ensino, há um bom argumento para evitar que este tome o controlo da sua vida, levando-o a comer, respirar e dormir a profissão.” (Day, 2004, p. 111)

Num estudo de Rosenholtz (1989) sobre as condições do local de trabalho dos professores que provocavam elevados níveis de cansaço nos principiantes, foi permitido à autora reconhecer e corroborar as investigações levadas a efeito acerca da eficácia dos professores, argumentando que “as pessoas só enfrentarão novos desafios se acreditarem que têm uma possibilidade razoável de serem bem-sucedidas na obtenção dos resultados que procuram.” (Day, 2004, p. 112)

Do exposto se infere que comprometimento, paixão e eficácia estão intrinsecamente ligados, e que serão vectores cruciais para todos os docentes, indiferentemente da sua idade e tempo de serviço.

É assim importante e primordial que os docentes reconheçam tanto o seu valor como que o seu desempenho é crucial para si próprios, para a comunidade escolar em que se inserem e para os outros, já que esta profissão se destina ao serviço da Educação e do desenvolvimento de uma sociedade que se apresenta como um desafio em permanente mudança.

No entanto, é ainda imperativo que cada profissional docente se auto-consciencialize que deverá também acompanhar este desafio, não estagnando quer nos seus conhecimentos quer na sua prática pedagógica, mostrando e demonstrando abertura a novas e evolutivas formas de operacionalização.

Porém, pensamos que, tão mais importantes do que os anteriores surgem outros factores relacionados com as condições organizacionais e influências externas. A este propósito, Ashton e Webb apontam, entre outros, a “falta de reconhecimento e isolamento profissional” (Day, 2004, p. 114).

Importa, no entanto, não esquecer que concomitantemente com a própria predisposição do sujeito, não poderemos desvalorizar os outros factores atrás referidos; de facto, em

Portugal, atravessa-se presentemente uma convulsão e época de turbulência no ensino. A par de novas ofertas educativas, nomeadamente no que diz respeito ao público discente adulto – o nosso objecto de estudo – atravessa-se um período particularmente “rico” em alterações legislativas relativamente à carreira docente: o novo Estatuto da Carreira Docente, aprovado recentemente, originou na classe docente algum clima de insatisfação e instabilidade que poderá pôr em causa a razão de persistir na profissão bem como o incentivo e reconhecimento por parte de cada professor. A esses factores, na presente conjuntura, não podem estar alheios os objectivos centrais por que se pautam os professores e que poderão pôr em causa e originar o questionamento do interesse na mudança e/ou resistência a ela.

De igual forma, este fenómeno pode ser observado noutros países europeus. Atente-se, como exemplo, ao citado por Day

Na Inglaterra, as mudanças rápidas nas condições internas e externas das escolas e a natureza do ensino estão a produzir condições de extrema incerteza e de crises de identidade no seio daquela que foi, historicamente, para muitos professores, uma profissão estável. (Day, 2004, p. 115)

Relativamente à temática da motivação e realização pessoal, muitos estudos têm sido realizados. Mormente, poderemos citar as investigações de Fraser, Draper e Taylor, 1998; Huberman, 1993, que apontam para que “o comprometimento e a auto-eficácia de alguns professores tende a diminuir progressivamente ao longo das suas carreiras de ensino.” (Day, 2004, p. 116)

No entanto e ainda de acordo com Huberman, 1993, Helsby e McCulloch, 1996, conforme referido por Day, “os professores que mudam de papéis regularmente, que trabalham em culturas de apoio e que são reflexivos e capazes de participar em tomadas de decisões significativas nas escolas mantêm a sua motivação e satisfação (...)” (Day, 2004, p. 116).

Poderá do exposto assim inferir-se a importância do ciclo de vida dos professores. Huberman citado por Day refere que

depois de uma fase inicial de comprometimento em relação ao ensino, da escolha de uma identidade profissional, seguida por uma fase de experimentação e de procura de novos desafios, uma minoria significativa de professores vive, frequentemente, uma fase de incerteza e de autodúvida, seguida por fases de distanciamento, conservadorismo e abandono da profissão. (Day, 2004, p. 117)

Acrescenta ainda Day, citando Raudenbush et. al., 1992, Vandenberghe e Huberman, 1999, que

alguns professores com 45 anos ou mais acham o comprometimento contínuo no ensino na sala de aula problemático, em parte por motivos de tempo, energia e saúde, mas também porque estão emocionalmente exaustos ou simplesmente “desencantados” (Day, 2004, p. 117).

Porém, e como consequência “de um ambiente cada vez mais alienante”, (Day, p. 117), as investigações revelam que o desencanto pode surgir também nos professores mais jovens.

Como tal, poder-se-á afirmar que o referido “desencanto”, propulsor de consequências adversas à inovação e mudança, poderá ocorrer não só devido a condições externas (como as atrás citadas), como devido a outros factores, nomeadamente à liderança, gestão e relacionamentos com os colegas. De facto, a partir de investigações efectuadas em escolas americanas, foi possível provar “a importância que as culturas e as lideranças das escolas que encorajam a reflexão e a colaboração têm para a satisfação dos professores.” (Day, 2004, p. 118)

Será assim, a fim de proporcionar uma inovação e mudança eficaz na escola, que conforme referido por Day (2004, p. 120) o comprometimento “seja alimentado, apoiado e desafiado”, tendo como base um desenvolvimento profissional contínuo aliado à sustentabilidade da paixão.

6. RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Após termos abordado a especificidade e importância que a cultura docente desempenha e exerce sobre os docentes, bem como alguns factores característicos e consequentes dessa cultura, nomeadamente o isolamento e colegialidade docentes, e termos reflectido sobre os aspectos inerentes à inovação e mudança, urge agora determos a nossa atenção sobre os aspectos que se afiguram enquanto resistência à mudança, uma mudança que, como atrás já referido, se apresenta como necessária e inevitável.

Como referido por Gómez citado por Morgado “a cultura da escola é prioritariamente a cultura dos professores como grupo social e como corpo profissional” (Morgado, 2005, p. 76). Importa, assim, tentar esclarecer a razão pela qual as mudanças tantas vezes tentadas e intentadas fracassam e quantos projectos que, aprioristicamente, se

afiguravam como promissores, não passam das intenções e falham aquando da sua operacionalização.

Como explicação provável para este fenómeno surge, entre outras razões prováveis, o peso da cultura docente que se assume “como um foco de resistência a determinadas medidas e mudanças que pretendem implementar-se a partir do exterior da escola” (Morgado, 2005, p. 76), pelo que “muitas reformas educativas têm-se ficado mais pelo campo das expectativas que geram do que pelas mudanças que, efectivamente, produzem.” (idem, p. 76)

Muitos investigadores se têm dedicado a esta problemática. Poderemos citar, nomeadamente, o contributo de Larry Cuban (1993) ao sublinhar que “a ausência de estudo e de reflexão sobre a estabilidade” enquanto “persistência de determinadas normas e rituais educativos” surge como um aspecto contributivo para o insucesso das almejadas reformas. Também Rudduckl (1994) citado por Morgado, acrescenta que a maior dificuldade das reformas educativas passa por “desvalorizarem o poder da cultura instituída na escola para aceitar, adaptar e/ou repudiar as inovações que lhes são propostas e que entram em conflito com as estruturas e os valores dominantes na instituição.” (idem, p. 77)

Recorrendo à analogia, David Tyack e Larry Cuban (1995) tentam explicar a incapacidade de as reformas educativas serem capazes de fomentar mudanças profundas, ao criarem o conceito de “gramática da escola”, defendendo que “as práticas escolares estruturam as instituições educativas de maneira idêntica à forma como a gramática organiza o significado na comunicação verbal.” (idem, p. 77)

Como tal, qualquer mudança implicaria a necessidade de romper com as rotinas instaladas e substituir esquemas tradicionais por demais fixados na escola.

Assim, será inequívoco o comprometimento dos agentes curriculares e, em particular, dos professores. Sendo certo que a classe docente está consciencializada da necessidade e inevitabilidade da mudança, continua a resistir, agindo “como meros participantes passivos e solitários” (Morgado, 2005, p. 80), ao que Andrew Gitlin (1990) acrescenta que “as tendências da cultura escolar, ao invés de contribuírem para as transformações pretendidas, têm essencialmente induzido o desenvolvimento de habilidades técnicas e de gestão, o isolamento dos professores e um certo distanciamento em relação aos alunos.” (idem, p. 80)

Afigura-se-nos assim como vital o comprometimento do professor, sendo certo que a inevitabilidade do sucesso da mudança seja por ele entendido como um factor para a operacionalização de uma educação evolutiva e em mudança, corroborando a teoria desenvolvida por Lee G. Bolman e Terrence E. Deal (1991) quando afirmam que “a cultura da escola, embora possa ser tida como um processo em permanente transformação, só muda se os professores mudarem.” (Morgado, p. 82)

Esse comprometimento passará, em nossa opinião, pela sua cumplicidade na negociação da reforma, aliada à consciencialização de que a inovação é inevitável e que, acima de tudo, a mudança terá que passar também por si, enquanto pessoa e enquanto profissional.

SÍNTESE

Neste primeiro capítulo optámos por efectuar uma abordagem genérica à temática da prática lectiva na escola, tendo em conta alguns dos diferentes vectores em que a mesma se consubstancia, nomeadamente a mudança, a resistência à mesma, o isolamento docente e a colegialidade bem como as diferentes dinâmicas da classe docente.

Começámos assim por elencar os problemas que se colocam à concretização da mudança, enquanto ponto de partida para uma análise mais aprofundada de alguns dos aspectos focados, sempre em consonância com a revisão bibliográfica que entendemos relevante para o seu esclarecimento.

Conscientes de que a instituição escola tem sido alvo de profundas e contínuas evoluções, considerámos, no entanto, importante deter a nossa atenção nos novos desafios, nomeadamente no que às taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional dizem respeito. Focámos ainda, e a título exemplificativo, as iniciativas recém criadas, com o propósito de tentar inverter esta tendência.

Seguidamente, e considerando o papel activo que o professor enquanto agente desempenha em todo este processo, abordámos, ainda que sumariamente, os diferentes modelos de profissionalidade docente, tendo dado particular destaque ao professor como profissional reflexivo.

Também a cultura da escola desempenha um papel primordial na eficácia para a mudança, pelo que abordámos o contributo opinativo de diferentes autores e teorias a este propósito.

Tendo como objecto do nosso estudo investigar acerca do trabalho individual e/ou colegial de um grupo de professores, abordámos de forma o mais aprofundada possível, esta temática. Para tal, identificámos as formas de individualismo e analisámos também as diferentes culturas de colaboração, sendo que a colegialidade constitui um dos objectivos da nossa investigação.

Em seguida, detivemos a nossa atenção sobre a temática da inovação e mudança. Para o efeito, tentámos escarpelizar os desafios que se apresentam à classe docente e como a mesma reage face à mudança. Abordámos assim, entre outros, os aspectos da identidade e da motivação sempre imprescindível à efectivação de qualquer mudança, focalizando-nos também no ciclo de vida dos professores.

Por último, considerámos importante abordar a temática da resistência à mudança, nomeadamente nos factores e razões que poderão justificar uma não adesão espontânea por parte dos docentes à novidade.

Sendo certo que, ainda actualmente, um dos aspectos que desperta maior resistência no seio da classe docente é a adesão e operacionalização, no que às novas tecnologias e recursos informáticos diz respeito, iremos tratar, particularmente, desses assuntos no próximo capítulo.

Capítulo II. A ESCOLA E OS NOVOS RECURSOS INFORMÁTICOS

INTRODUÇÃO

Considerando que o projecto – objecto do nosso estudo empírico – assenta numa plataforma de ensino-aprendizagem, importa analisar por um lado a evolução dos recursos informáticos processada na escola, a postura da escola actual enquanto instituição face a esta reforma e revolução tecnológicas, bem como importa igualmente determos a nossa atenção na forma como os docentes encaram este novo desafio.

Assim, começaremos por reflectir sobre a sociedade da informação e do conhecimento, focando também o papel do professor nesta nova era e ainda diagnosticar o grau de modernização tecnológica no ensino.

Num segundo ponto, reflectiremos sobre a evolução das novas tecnologias e o seu papel gradual e crescente na sociedade actual. Para tal, iremos analisar os dados de vários estudos, tanto no que concerne à evolução e papel das novas tecnologias da informação e comunicação na vida quotidiana como em particular no ensino. Face às estatísticas mais actuais divulgadas pelo Ministério da Educação, iremos focalizar a nossa atenção nos mais recentes projectos da tutela, em particular, no Plano Tecnológico da Educação. De seguida, abordaremos a temática do relacionamento dos professores e das TIC, elencando alguns estudos nacionais e internacionais, tentando perceber a sua adesão ou resistência a esta nova realidade.

Considerando o novo impulso dado a toda esta temática, detemos a nossa atenção nas novas iniciativas e esforços envidados no sentido de equipar as escolas e proporcionar a docentes e discentes os recursos necessários a uma eficaz operacionalização.

Por último, e atendendo a que o nosso objecto de estudo tem como base uma plataforma Moodle, fazemos uma reflexão acerca da difusão das mesmas e dos normativos que sustentam essa proliferação, bem como analisamos os dados de alguns estudos reveladores da sua difusão, apetência e utilização.

1. A ESCOLA NA ERA DA INFORMAÇÃO/SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Define Sebarroja o conhecimento como “um conjunto de informações, conceitos, princípios, crenças, convicções, valores, símbolos, rituais, linguagens, opiniões e argumentações.” (Sebarroja, 2001, p. 55)

Acrescenta ainda o mesmo autor que

O conhecimento extraordinariamente complexo e multidimensional assenta em três grandes pilares: o da informação que gera conhecimento relevante; o da explicação que facilita a compreensão do porquê das coisas; e o da apropriação subjectiva que contribui para a formação de um critério e de uma opinião pessoal. (Sebarroja, 2001, p. 55)

Particularmente e no que ao conhecimento escolar diz respeito, Sebarroja aponta a harmonização histórica de três tradições: a académica, a utilitarista e tecnológica e a pedagógica.

Na sociedade do nosso século, em detrimento da mercadoria ou de outro qualquer bem, é a informação aquilo que se afigura como mais valioso. É de facto insubstituível “comprar e adquirir informação, distribuí-la e controlá-la, seleccioná-la e convertê-la em conhecimento.” (Sebarroja, 2001, p. 60) Considerando que o crescimento do conhecimento ocorre em ritmo vertiginoso, poderemos mesmo estar em presença, pela primeira vez na história, segundo Sebarroja (2001) de “um ciclo de renovação do conhecimento mais curto do que o ciclo de vida de uma pessoa.” (p. 60)

Face a tal evolução, adverte Umberto Eco “que o excesso de informação mudará a nossa cabeça e que o principal problema do excesso de informação é a quantidade de estímulos gerados e a falta de sentido e conexão entre os referidos estímulos e as informações.” (Sebarroja, 2001, p. 60). Como tal, urge que o professor, enquanto agente decisivo do processo de educação, esteja consciente dos riscos que poderão inclusive, transformar-se em ameaça. De facto, não só o docente deverá assumir um papel fulcral junto de todos aqueles por quem é responsável, sensibilizando-os para os riscos da desinformação, estabelecendo critérios para uma seriação cuidada e ajudando-os a codificar, integrar, contextualizar, organizar e interpretar mas, e não menos importante, importa que o próprio docente saiba ajustar-se a este novo desafio.

Directamente relacionado com a sociedade da informação, importa aferir qual o actual grau de modernização tecnológica no ensino. No Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal – Principais resultados, datado de Maio de 2007 e elaborado pelo GEPE, pode ler-se “avaliando o grau de modernização tecnológica no ensino com base em três factores críticos – acesso, competências e motivação -, as principais barreiras à modernização tecnológica em Portugal residem nas insuficiências ao nível do acesso (equipamentos e Internet) e das qualificações e competências.” (Ministério da Educação, 2007f, p. 5)

Propomo-nos assim acompanhar os resultados deste estudo, ao longo dos capítulos subsequentes, tendo em vista tentar apurar os aspectos directamente relacionados com a temática da nossa dissertação.

2. O PAPEL DAS TIC NA ESCOLA DE HOJE

Todos os países são actualmente confrontados com a necessidade de reavaliarem os seus sistemas de ensino face às necessidades criadas pelas mudanças provocadas por uma nova ordem social e económica que implica trabalhadores com mais capacidades (knowledge workers), mais flexibilidade, isto é, capacidades de aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning skills) e mais autodidactas, quer em ambiente de trabalho autónomo, quer de grupo (independent learning and key skills). (Andrade, 2001, p. 13)

Na época contemporânea, deparamo-nos com a dependência da Internet que passa por serviços como o modelo de voto electrónico, a disponibilidade da informação “on-line”, o recurso à actualização permanente, o comércio electrónico, entre outros exemplos.

No campo empresarial, as fronteiras do conhecimento aliadas à possibilidade de negócios, favorecem e são um motor de desenvolvimento indispensável e sem o qual a economia ficaria menos enriquecida.

Será assim imprescindível e inevitável o investimento na integração e na aplicação de tecnologias mundiais e também no que for feito em termos de políticas de apoio às novas tecnologias consideradas enquanto áreas de potencial interesse.

Toda esta nova realidade em que está implícita “a velocidade de transformação do saber” (Lévy, 1990, p. 153), implica uma nova forma de actuação das mentalidades.

A tecnologia é, sem dúvida, considerada como elemento crucial para o desenvolvimento do tecido empresarial e enquanto ferramenta indispensável para as escolas.

Segundo Pereira, (2001), “a própria generalização das novas tecnologias da informação e a aquisição de competências tecnológicas é ainda uma batalha a ganhar para não criarmos info-excluídos, (...)” (Pereira, 2001, p. 143)

No entanto, a tecnologia vai conquistando a adesão dos portugueses embora, ainda, com valores distantes dos índices americanos ou nórdicos.

De acordo com um estudo elaborado pela Revista Visão, no primeiro trimestre de 2004, 41% dos lares nacionais tinha computadores e 26% estavam ligados à Net. A adesão às novas tecnologias é um caminho sem retorno e, “entre 2002 e 2004, os lares com computador aumentaram a uma taxa anual de 25% e de acesso à Net de 33%.” (Sá, 2005, p. 34)

Paradoxalmente, no que se refere à adesão à banda larga, Portugal pode ser considerado como “um país atípico”.

No estudo “Broadband in Europe”, divulgado pela OCDE em Julho de 2004 relativamente a dados do final de 2003, o nosso país contava com 13,1% de ligações de banda larga, das quais menos de 5% em ADSL, o que vai contra a tendência da maioria dos países analisados. Já em Novembro de 2004, apenas 19% dos lares com Internet têm ainda este tipo de acessos. (EducareHoje. 2004. p. 18)

Porém, e em prol de tudo o que tem sido feito, pode evidenciar-se hoje que um grande esforço se tem realizado. E os números começam a falar por si.

De facto, e de acordo com um estudo da Fundação Orange divulgado pelo Gabinete de Coordenação da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico em 18 de Julho de 2007, pode conferir-se que em Portugal o uso da Internet subiu mais de 200% em 2006, o que permitiu alcançar uma taxa de penetração de 73,8%, superando países como a Dinamarca e o Luxemburgo, assumindo-se assim Portugal como o país mediterrânico que mais subiu nesse indicador. Refere ainda o citado estudo que essa taxa de penetração situa Portugal em quarto lugar no mundo.

Importa ainda referir que o estudo destaca o “progresso significativo feito por Portugal na qualidade dos serviços on-line para os cidadãos e as empresas, nos quais o País já se encontra ao nível dos países mais desenvolvidos neste domínio, como a Áustria, a Finlândia, a França, a Suécia e a Dinamarca.”

No que à educação diz respeito, também grandes esforços têm sido feitos.

Podemos citar, de entre as várias estatísticas da Educação, publicadas no Portal do Ministério da Educação, a que apresenta o Número de alunos por computador com ligação à Internet, que apresentamos seguidamente:

CONTINENTE				
Natureza institucional	2005/2006		2006/2007	
	Alunos / computador	Alunos / computador com ligação à Internet	Alunos / computador	Alunos / computador com ligação à Internet
Total	10,5	14,0	9,6	11,7
Público	11,5	15,7	10,3	12,8
Privado	6,8	8,1	6,6	7,6

Quadro 3: Relação alunos/computador e relação alunos/computador com ligação à Internet, por natureza de instituição

Da análise dos dados, poderemos constatar que, no ano lectivo 2006/2007, o número de alunos por computador com ligação à Internet, no ensino público, é de 12,8%. Manifestamente insuficiente face à necessidade de massificação e generalização do acesso a todos os cidadãos, será, no entanto, um ponto de partida a não descurar mas, pelo contrário, incentivar com a participação e envolvimento de todos os agentes com responsabilidades no campo social e político.

Em 17 de Agosto de 2007, foi aprovado em Conselho de Ministros o Plano Tecnológico da Educação, que enquanto instrumento estratégico para a modernização tecnológica das escolas, tem como objectivos: (1) reforçar e actualizar o parque informático na maioria das escolas portuguesas, aumentar a velocidade de ligação à Internet e construir redes de área local estruturadas e eficientes; (2) desenvolver uma estratégia coerente para a disponibilização de conteúdos educativos digitais e para a oferta de formação e de certificação de competências em tecnologias da informação e da comunicação (TIC) dos professores; e (3) adoptar um modelo adequado de digitalização de processos que garanta a eficiência da gestão escolar.

Sendo visível o esforço efectuado pela tutela, aliado a uma consciencialização da necessidade de situar Portugal junto dos restantes países europeus, este Plano não conseguirá atingir os objectivos propostos (nomeadamente, colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino) sem a clara adesão e entrega dos professores, enquanto agentes principais da escola e

promotores de uma mudança que deverá começar pela sua própria consciencialização da inevitabilidade de encarar a erradicação completa da infoexclusão.

Com efeito, tendo por base o estudo de diagnóstico elaborado pelo Ministério da Educação no primeiro semestre de 2007, bem como a análise dos modelos internacionais de referência no âmbito da Educação, é possível analisar o quadro seguinte:

Objectivos	Média UE15 (2006)	Portugal (2007)	Portugal (2010)
Ligação à Internet em banda larga de alta velocidade	6 Mbps	4 Mbps	≥ 48 Mbps
Número alunos por PC com ligação à Internet	8,3	8,5	2
Percentagem de docentes com certificação em TIC	25%	-	90%

Quadro 4: Medidas de modernização tecnológica

Fonte: Portal da Educação; Plano Tecnológico da Educação – GEPE 2007

A análise dos dados permite-nos assim concluir a evolução já desencadeada bem como as metas propostas até 2010, com particular ênfase para a cobertura quase total de docentes com certificação em TIC (cerca de 90%).

3. OS PROFESSORES E O SEU RELACIONAMENTO COM AS TIC

Sobre esta temática muitos autores se têm debruçado. Concomitantemente também muitas investigações têm sido realizadas. De facto, aquando da sua implementação na escola, por imposição da tutela, foram desencadeados nos professores diferentes sentimentos que poderemos adiantar e identificar como indicadores dos receios à mudança e inovação, tema por nós abordado anteriormente. Porém, volvidos alguns anos, urge tentar contextualizar o panorama actual vivido no nosso país.

Embora não sendo o objectivo principal da nossa investigação, importa aqui efectuar um momento de balanço e, se possível e dentro do que nos propomos, um ponto da situação.

Sendo certo que o combate contra a infoexclusão tem sido uma constante no nosso país, verifica-se porém alguma resistência por parte de certa faixa da classe docente. Caso

contrário, não seria justificável que um dos projectos-chave a implementar com a operacionalização do Plano Tecnológico para a Educação passe por “Formação e Certificação de Competências TIC que visa promover uma eficiente formação em TIC dos agentes da comunidade educativa e a utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem e na gestão administrativa da escola, bem como contribuir para a valorização profissional das competências TIC” (Governo da República Portuguesa, 2007).

No que respeita à formação para professores, saliente-se que, a partir de 2006, foi criado o Quadro de Referência para a Formação Contínua de Professores no domínio das TIC. Pretendeu-se assim um novo modelo de formação, passando das acções que incidissem nos conhecimentos “na óptica do utilizador” para a abrangência a outros domínios, nomeadamente, a Coordenação, Animação e Dinamização de Projectos TIC nas Escolas; A Utilização das TIC nos Processos de Ensino-Aprendizagem; Factores de Liderança na Integração das TIC nas Escolas e As TIC em Contextos Inter e Transdisciplinares.

Será assim expectável que a esta data todos os docentes tenham já as competências básicas mínimas para a sua prática docente e que devam poder alcançar um outro patamar – o da contextualização e operacionalização em projectos concretos.

Permanece, porém e no entanto, a dúvida se realmente todos os docentes das escolas portuguesas dominam já o conhecimento mínimo essencial e aceitável para o nosso quotidiano, em pleno século XXI.

Num artigo de Nuno Fadigas, publicado na Revista 2 Pontos (2007), é dado destaque à intervenção positiva do recurso multimédia “Escola Virtual”, enquanto recurso multimédia, pioneiro em Portugal, na obtenção do sucesso escolar. (p. 59) Este projecto “introduz um modelo de aprendizagem inovador, (...) recorrendo às mais recentes Tecnologias da Informação e da Comunicação, em que se propõe apresentar aos alunos um método de estudo mais atractivo e estimulante, assentando numa plataforma de ensino personalizada, (...)”. Interessa-nos, sobremaneira, avaliar qual a percepção e receptividade dos professores face a um projecto desta natureza, já que do mesmo não poderão ficar alheios e para o qual será, obviamente, importante a sua participação.

A análise deste e de outros factores surge publicada num estudo realizado pelo ORE - Observatório dos Recursos Educativos (2007).

Um dos objectivos do relatório é “determinar a satisfação de alunos e professores deduzida da sua utilização deste recurso educativo.” (p. 3). Relativamente ao item “Satisfação de alunos e professores, 41,7% dos professores declararam que a logística (sala ou materiais indisponíveis, falta de acesso à Internet, etc.) se revelou a principal dificuldade na utilização da Escola Virtual. Quanto à pretensão de utilização da Escola Virtual durante o próximo ano lectivo, todos os professores respondem afirmativamente, variando apenas as condições pressupostas para que tal aconteça (gratuidade, formação). Quanto à frequência de utilização, 50% dos inquiridos optou pela categoria que pressupõe maior utilização (mais do que uma vez por semana). Assim, como conclusões deste estudo, podemos destacar a utilização tanto presente como futura por parte dos professores que apontam, no entanto, que “‘o manuseamento destas ferramentas (quadro, projector, computador)’ é uma das maiores dificuldades sentidas, mas também que ‘a possibilidade de ter formação’ é uma condição para a utilização no futuro deste tipo de ferramentas.” (p. 8)

Também o relatório anual da CE sobre a economia digital, divulgado em Abril de 2007, (i2010 Annual Report 2007) apresenta dados interessantes que merecem ser ponderados. Entre outros aspectos, “o relatório identifica as principais questões a integrar na revisão da estratégia i2010, que deverá iniciar no Outono de 2007, (...), entre as quais, a avaliação das consequências para o plano das políticas resultantes das actuais tendências ao nível das redes e na Internet, o aumento da perspectiva do utilizador na inovação das TIC e a supressão das barreiras artificiais existentes, ao nível nacional, para os serviços em linha.” (ANACOM, 2007, p. 1)

No que diz respeito a Portugal, o i2010 Annual Report 2007 concluiu que “Portugal has had a lower than average development in most information society indicators, but performs notably well in 3G adoption and eGovernment. In Portugal, online media use is better than any other form of use.” (European Commission., 2007, p. 1)

Porém, em conformidade com o Estudo Diagnóstico, ao nível das competências, e pese embora o esforço significativo na formação de docentes, com a implementação de módulos de formação em tecnologia (frequentados por mais de 30 000 docentes por ano, correspondente a 30%), a falta de qualificações é ainda apontada como uma forte barreira à utilização. (Ministério da Educação, 2007f, p. 7)

Interessante também destacar que a resistência dos docentes (temática anteriormente por nós abordada) é um fenómeno também verificado noutros países, denominados “de referência”. Relativamente a este propósito, menciona o “Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal” (p. 49)

Mesmo em escolas bem equipadas e cujos agentes têm a formação adequada, a utilização de tecnologias enfrenta normalmente alguma resistência por parte de alguns docentes, motivada quer pelo cepticismo em relação aos benefícios da utilização das TIC, quer pela alteração do *status quo* que implica, quer pelo acréscimo de tempo e de esforço de preparação que exige.

Revela ainda o citado estudo que a idade dos docentes (medida pelo número de anos de experiência profissional) poderá ser uma barreira importante à adesão das novas tecnologias, pelo que, os docentes com mais anos de serviço são, em média, mais cépticos em relação aos benefícios associados às tecnologias e mais resistentes à sua utilização.

Tentaremos, se possível, responder posteriormente a estas questões, confirmando-as ou infirmando-as, aquando da análise do nosso estudo empírico.

4. OS RECURSOS DISPONÍVEIS

Com o esforço de proporcionar os recursos necessários a que a difusão de condições de acesso ao conhecimento, por via das tecnologias da informação e comunicação, seja uma realidade, e tendo ainda como objectivo a diminuição do fosso que afasta Portugal do resto da Europa, têm sido levadas a cabo, por parte da tutela, algumas iniciativas e esforços, dos quais destacamos:

- Projecto Minerva (Novembro de 1985) – Este projecto marcou o arranque da disseminação das Novas Tecnologias de Informação nas escolas do Ensino Básico e Secundário e de formação e apoio aos professores para o seu uso educativo com alunos.
- Programa Nónio – Século XXI (1997) – Este programa acreditou um conjunto de Centros de Competência, reequipou as escolas e promoveu formação e apoio.
- Lançamento da iniciativa “Escolas, Professores e Computadores Portáteis”, com o objectivo de apetrechar as escolas, tanto para apoio ao trabalho em sala de aula como ao trabalho dos professores. Após uma resposta massiva por parte das escolas, foram

aprovados 1100 projectos, o que significa a atribuição de 26 000 computadores portáteis, 1100 projectores de vídeo e pontos de acesso sem fio.

- Apetrechamento de mais de 1000 salas TIC com 14 computadores cada. Assim, o rácio de computador/ aluno passa de 1 computador para 16 alunos em 2005/2006 para 1 computador para 13 alunos em 2006/2007.
- No âmbito do Plano Tecnológico, destaque-se a iniciativa @escola @professor@oportunidades, cuja cerimónia de lançamento foi realizada na Escola Secundária em estudo, no dia 5 de Junho de 2007, e que será referida posteriormente. Esta iniciativa consiste detalhadamente em:
 - Programa @escola – que concede a 240 000 alunos que se inscrevam no 10º ano de escolaridade, nos próximos 3 anos, condições excepcionais de aquisição de um computador portátil com acesso a banda larga.
 - Programa @professor – que concede a 150 000 professores um computador portátil e o acesso a banda larga, a preços mais reduzidos.
 - Programa @oportunidades – que concede a cada trabalhador em formação, inscrito na iniciativa Novas Oportunidades, um computador.
- Analisando o Plano Tecnológico da Educação e de acordo com o anunciado em 23 de Julho de 2007, é intenção da tutela “modernizar e melhorar a escola, as práticas de ensino e os resultados escolares dos alunos”. Para tal, e dos muitos serviços, poderemos destacar:
 - Aumentar a velocidade de ligação à Internet em todas as escolas do 1º ciclo ao secundário.
 - Instalar redes locais que permitam melhorar as ligações no interior da escola e entre escolas, a partir de Abril de 2008.
 - Dotar as salas de aula de um quadro interactivo, computador, vídeo projector e impressora, sendo previsto instalar cerca de 9000 quadros interactivos e mais de 20 000 computadores, vídeo projectores e impressoras, até ao segundo trimestre de 2008.
 - Equipar as bibliotecas, salas TIC e centros de recursos com computadores, de forma que, em 2010, seja atingido o rácio de um computador por cada dois alunos.

Conscientes de que não esgotámos exaustivamente este tópico, foi apenas nosso objectivo efectuar uma amostragem dos recursos que estão, actualmente, à disposição

dos actores da comunidade educativa no que diz respeito às ferramentas, equipamentos e serviços disponíveis. Sendo certo que muitas destas metas são apontadas para os próximos anos, permanecemos expectantes quanto à sua concretização e igualmente será necessário analisar, futuramente, se os esforços (a serem concretizados), alcançaram efectiva e concretamente os objectivos que estavam delineados aquando da sua concepção.

5. OS NOVOS PROJECTOS E DESAFIOS: AS PLATAFORMAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

É inquestionável, conforme referido por Roberto Carneiro, que os desafios desta nova modalidade, que incorpora, em si, um desafio e “revolução” no processo ensino-aprendizagem, se apresentam em maior número no ensino secundário do que no superior.

No entanto, e no ensino superior, por excelência com maior tradição e operacionalização desta nova modalidade, também os resultados não são totalmente positivos.

Para a sua Dissertação de Mestrado, Patrícia Isabel Sousa Trindade da Silva Leite Brandão realizou uma investigação com o objectivo de avaliar a situação das plataformas de e-learning no ensino superior. De entre as várias conclusões apontadas consideramos importante destacar que, por um lado,

para um aumento da competitividade e flexibilização da oferta do ensino/aprendizagem é muito importante a adopção de plataformas de e-learning na actividade de ensino. Estas podem, eventualmente, facilitar o acesso de pessoas da 3ª idade ao ensino e aumentar a autonomia do aluno na construção da sua aprendizagem, apostando na investigação e produção de conteúdos. (Brandão, 2004, p. 100)

Concluiu ainda a investigadora que “a maioria das IES se limita à disponibilização online de apontamentos, acetatos e exercícios, e a eventuais respostas, dadas pelo docente a mensagens de correio electrónico enviadas pelos alunos.” (idem, p. 101)

Visando equipar as escolas secundárias com plataformas Moodle, surgiu em finais de 2005, o Projecto Saber Mais, da responsabilidade do Centro de Competência Malha Atlântica. São objectivos deste Projecto “integrar a Escola e os seus agentes na sociedade do conhecimento. Assente na plataforma de ensino Moodle vai permitir

aprender, trabalhar a qualquer hora e em qualquer lugar. Melhorar a aprendizagem.” (Ccmalhatlantica, 2006a)

Como objectivos deste projecto, o Centro de Competência Malha Atlântica definiu:

- Fomentar o trabalho colaborativo (não há compartimentos estanques no saber);
- Fomentar a partilha de conteúdos;
- Fomentar a transparência do processo educativo;
- Promover a educação para a sociedade do conhecimento;
- Fomentar o uso educativo do computador;
- Promover a literacia digital nos agentes educativos.

No documento “Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal”, já atrás mencionado, é referido que “o caminho para a Sociedade da Informação e do Conhecimento implica a alteração dos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem, para a qual é crítica a existência de ferramentas e de materiais pedagógicos e de conteúdos adequados.” (Ministério da Educação, 2007f, p. 6). Revela o estudo que a utilização dos conteúdos e aplicações em Portugal é ainda “significativamente mais baixa do que nos países da EU 15”, (idem, p.6), sendo, como tal, inevitável a criação de mecanismos de incentivo à sua utilização.

Enfatiza o referido documento que “as plataformas virtuais de conhecimento e aprendizagem desempenham um papel crítico na promoção da produção e utilização de conteúdos.” (idem, p. 6). Enquanto que a nível internacional, o seu desenvolvimento e promoção da utilização figura nas prioridades das medidas políticas, observa-se que, Portugal está agora a dar os primeiros passos no que concerne à divulgação e utilização de plataformas colaborativas de interacção e partilha de conhecimento. É notória a ênfase dada por países tais como a Finlândia e Irlanda na criação e dinamização de plataformas colaborativas e de e-learning enquanto componente muito importante de modernização tecnológica e prossegue aquele documento referenciando o “Virtual Learning Environments for European Schools. A Survey and Commentary”; 2003 da EUN Consortium, segundo o qual 62% dos países desenvolveram plataformas próprias de e-learning. (idem, p. 38)

Relativamente a Portugal, conclui o estudo em análise que 52% do total das escolas já possuem plataformas de gestão de aprendizagem, sendo que a zona do Algarve é a que regista uma maior percentagem de utilização (61%), seguida da zona de Lisboa e Vale

do Tejo (59%). Quanto à plataforma utilizada, revela o estudo que 59% das escolas optam pela plataforma Moodle, contando já com 846 sítios registados em servidores portugueses, tendo como fonte - moodle.org.

Não isenta de limitações, refere o estudo em análise que se assistiu “no último meio ano, a um esforço integrado de divulgação da plataforma Moodle e de formação de docentes e não docentes na sua utilização. Acrescenta ainda o estudo que “a recepção é muito positiva e há escolas que observam taxas de crescimento na utilização na ordem dos 300%.” (idem, p. 41)

A temática agora abordada surge como relevante para a nossa investigação, porquanto o projecto ERMAV assenta numa plataforma Moodle. Acresce ainda salientar que, cumulativamente com o aspecto da divulgação e aceitação das plataformas na escola actual, qualquer plataforma pode ou pelo menos deverá propiciar e potenciar a colegialidade entre os membros participantes na mesma e a facilidade da partilha do conhecimento. De facto, conforme referido por van Weert

“In the knowledge society knowledge is the only resource that grows when shared. Knowledge sharing may be facilitated by communities of inquiry (practice, interest, etc.) supporting exchange and further development of knowledge. Information and Communication Technology is integrated facilitator in all this.”
(2006, p. 1).

Assim, as conclusões agora enunciadas serão retomadas, numa fase posterior, e comparativamente com os resultados obtidos pelo nosso estudo empírico.

SÍNTESE

Abordámos neste capítulo, de uma forma particular, a relação entre a escola e os novos recursos informáticos.

Iniciámos assim a nossa análise pela reflexão da importância da sociedade do conhecimento e o papel da escola de hoje nessa sociedade. Com efeito, após reflexão assente na bibliografia que nos revelou o ritmo vertiginoso a que a informação prolifera e o seu excesso, é importante que o professor enquanto agente crucial no processo de educação se consciencialize dos riscos que incorrem de uma deficitária divulgação dessa mesma informação, bem como tenha em mente a responsabilização que pende sobre si em preparar cabalmente todos os discentes que tem a seu cargo. Ainda e

directamente relacionado, com base num estudo do GEPE, avaliámos o grau de modernização tecnológica no ensino.

Seguidamente, tornou-se para nós relevante reflectir sobre a evolução das novas tecnologias da informação e comunicação, tanto na vida quotidiana de cada cidadão, de uma forma geral, como, de forma particularizada, no ensino e na escola de hoje.

Considerámos assim importante proceder a uma análise evolutiva baseada em estudos nacionais e internacionais relativos à adesão dos cidadãos portugueses à informática e à Internet, com especial incidência na banda larga. Seguidamente, e ainda tendo como referenciais estatísticas do Ministério da Educação, analisámos a situação actual no que concerne à relação aluno/computador, num passado muito recente. Com efeito, e tendo em atenção o esforço envidado pela tutela no sentido de uma actualização, diagnosticámos a realidade das nossas escolas, analisámos os objectivos do Plano Tecnológico da Educação e, por último, detivemos a nossa atenção num estudo revelador da evolução já desencadeada e prospectiva até 2010.

Para um terceiro aspecto, propusemo-nos também analisar o papel das TIC na escola actual e o relacionamento dos professores com estas novas tecnologias. Conscientes de que muitos estudos existem já sobre esta temática, abordámos o tema numa óptica actual, nomeadamente no novo modelo de formação de professores. Ainda analisámos a receptividade dos docentes face ao que de novo tem sido lançado no mercado, nomeadamente a nível de um software educacional específico. Assim, completámos este terceiro ponto com uma abordagem nacional e internacional a um fenómeno comum: a resistência da classe docente à adesão das novas tecnologias, pese embora todos os esforços desencadeados.

Seguidamente, apresentámos, ainda que de forma não exaustiva, os novos recursos e iniciativas que são colocados actualmente à disposição dos docentes. Iniciámos esta abordagem elencando evolutivamente e de forma cronológica todas essas iniciativas, enfatizando as decorrentes do Plano Tecnológico agora em curso.

Concluímos dando particular destaque a um dos novos desafios: as plataformas de ensino-aprendizagem. Com efeito, a sua proliferação e difusão nas escolas portuguesas justifica, por si só, uma análise individualizada. Acresce ainda realçar que o projecto – objecto do nosso estudo empírico – assenta numa plataforma, o que fundamenta um especial enfoque nesta matéria. Após contextualizar normativamente a sua difusão,

optámos por analisar dados de outros estudos que pretendemos, futuramente, reflectir comparativamente com os resultados da nossa investigação. Baseámos ainda a nossa abordagem em estudos internacionais e nacionais acerca da adesão a este novo desafio. Terminámos esta abordagem com uma alusão particular ao aspecto relacional da operacionalização e utilização das plataformas e a colegialidade que o uso das mesmas pode propiciar, com base na bibliografia e em particular em van Weert. É inquestionavelmente interessante a relação estabelecida por este autor entre a sociedade do conhecimento e as comunidades de investigação, das quais se destacam as comunidades de prática.

É precisamente a especificidade das características deste tipo de comunidades que iremos aprofundar tão detalhadamente quanto possível no próximo capítulo.

Capítulo III. AS COMUNIDADES DE PRÁTICA

INTRODUÇÃO

Este capítulo reveste-se de capital importância, porquanto surge como a base teórica em que alicerçamos o propósito desta dissertação. Com efeito, urge enfatizar e recordar aqui que o objecto de estudo da nossa investigação reside em tentarmos perceber se um grupo de professores envolvidos num projecto numa escola secundária se conseguiu organizar enquanto comunidade de prática, com todas as especificidades e particularidades a ela inerentes e que ela pressupõe e envolve, sendo o mesmo ancorado na teoria de Etienne Wenger.

Na verdade, não sendo o termo “comunidade de prática” recente, é hoje difundido e potencializado por inúmeras organizações, com o intuito de aperfeiçoar o seu desempenho.

Utilizado assim em vários contextos, importa aferir qual a sua aplicação à escola actual, mormente no que diz respeito às escolas públicas de nível secundário e, em particular, tendo como público alvo um grupo de professores particularmente focalizado para um projecto destinado a alunos adultos do ensino nocturno.

Conscientes de que a abrangência da teoria proposta por Etienne Wenger é demasiadamente vasta e rica, propomo-nos assim começar por analisar os seus fundamentos teóricos.

Seguidamente, detemos a nossa atenção no conceito “comunidade de prática” em si mesmo, ao que de imediato focalizamos a nossa atenção na teoria social da aprendizagem, escalpelizando cada um dos seus componentes, tanto individualmente como numa perspectiva biunívoca.

Iremos também deter a nossa atenção nas três dimensões fundamentais da prática, bem como na correspondência entre prática e identidade.

Continuaremos com uma abordagem pelas possíveis trajectórias dos membros de uma comunidade de prática, que prosseguiremos reflectindo sobre a participação e não-participação. Os modos de pertença, os três elementos fundamentais do modelo estrutural, bem como os diferentes níveis de participação dos membros merecem-nos um particular destaque. De seguida, e realçando uma vez mais que a teoria de forma alguma se esgota, concluiremos esta abordagem com a análise dos diferentes estádios de desenvolvimento de uma comunidade.

Numa outra parte, por último, e uma vez que o nosso objecto de estudo recai sobre um projecto desenvolvido numa escola, faremos uma reflexão acerca da importância das comunidades de prática para as organizações, finalizando pelo contraponto entre uma comunidade de prática com uma equipa de projecto, analisando assim as semelhanças e diferenças entre ambas.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Desde os primórdios da civilização humana que o Homem se agregou com o objectivo de discutir estratégias, partilhar as suas experiências e encontrar, em conjunto, soluções para os problemas comuns.

De facto, tal como o significado do conceito, a própria expressão “comunidades de prática” atravessa o nosso imaginário remontando a todas as civilizações, tendo em comum algum significado que importa aqui analisar.

Segundo Wenger, McDermott, e Snyder (2002, p. 4), “communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.”

Não sendo as comunidades de prática “a new idea” (Wenger et al., 2002, p. 5), elas existem em todo o lado.

Tal como referido por Wenger (1998),

We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere. (p. 6)

Antes de analisar as suas características e o que lhes permite entenderem-se como tal, começemos por analisar em separado o significado de cada termo da expressão.

De acordo com a Wikipédia, “Do ponto de vista da sociologia, uma comunidade é um conjunto de pessoas com interesses mútuos que vivem no mesmo local e se organizam dentro dum conjunto de normas”. Ainda segundo a mesma fonte “Prática é a realização de uma teoria concretamente”.

Do exposto, podemos inferir que nem todas as comunidades podem ser denominadas comunidades de prática. Tal como referido anteriormente, o termo comunidade é

normalmente associado a conjunto de pessoas ou grupo, sem no entanto interagirem na prática. E ainda nos é possível concluir que o termo prática utilizado por Wenger não se refere ao habitualmente utilizado. Também, os dois termos por si só não caracterizam este novo conceito, já que o mesmo se observa mais abrangente, como analisaremos seguidamente.

Importa ainda e assim referir que a particularidade essencial para a comunidade de prática reside na negociação de significado e na interacção mútua.

1.1. O CONCEITO “COMUNIDADE DE PRÁTICA”

O conceito “comunidade de prática” tem sido objecto de análise por parte de diferentes autores. Assim, destacaremos alguns, numa tentativa meramente exemplificativa, sem termos a presunção da exaustividade, a partir da bibliografia consultada.

Mengalli refere num seu trabalho que

Segundo McDermott, Comunidades de Prática (CoP) também podem ser definidas como agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contacto físico ou virtual, com um objectivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, desvendamentos, modelos padrões ou construídos, técnicas ou metodologias, tudo isso com previsão de considerar as melhores práticas.” (Mengalli, 2004)

E prossegue ainda a mesma autora referindo que “Na década de 90, Stewart enfatiza que essas comunidades têm características especiais e define-as como grupos que aprendem. Emergem de iniciativa própria, pessoas por força social e profissional colaboram directamente e aprendem umas com as outras (Stewart, apud Pretto, 2004, p. 46).” (idem, 2004)

Porém, o conceito “comunidade de prática” surge pela primeira vez referido por Lave e Wenger em 1991, directamente relacionado com a teoria da aprendizagem situada. Para estes autores, a aprendizagem acontece em função da actividade, contexto e cultura em que se situa. É notória a oposição desta teoria com a aprendizagem desencadeada na sala de aula, em que as actividades surgem descontextualizadas de situações e exemplos concretos, em que são ministrados conhecimento abstractos.

Como tal, defendem os autores que a mudança comportamental do aprendente aconteça enquanto resultado da reflexão em experiência. Ainda argumentam Lave e Wenger que

essa interação social surge enquanto componente fundamental da referida aprendizagem situada, na qual os aprendentes se envolvem em comunidades de prática, em que a comunidade actua como um curriculum vivo para o aprendente. Porém, e de acordo com Wenger, a aprendizagem numa comunidade de prática não se limita apenas aos novos membros, já que a prática da comunidade é dinâmica e envolve aprendizagem de todos os seus membros.

Por outro lado, acresce ainda referir que esta aprendizagem situada assenta num processo designado por Lave e Wenger de participação periférica legitimada na própria comunidade, sendo que os novos membros se integram em toda a dinâmica da referida comunidade. Na verdade, a periferia fornece uma aproximação à completa participação na prática; porém, para tornar acessível essa mesma prática, a participação periférica terá de fornecer acesso às três dimensões da prática (interacção mútua com os outros membros, acções e negociações com o empreendimento partilhado e reportório em uso). Acresce ainda que terá de ser dada necessária e suficiente legitimidade aos novos elementos a fim de que possam ser tratados como potenciais membros, por um lado, contando com o apoio dos membros da comunidade, e por outro para que tenham oportunidade para uma aprendizagem, envolvimento e interacção na dinâmica da comunidade.

Conforme citado por Jean Lave e Etienne Wenger (1991)

A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretative support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation). (p. 98)

Face ao exposto e considerando que nos vamos deter na teoria de Etienne Wenger, poderemos assim e após esta incursão, ainda que sumária, por algumas das diferentes definições possíveis, por nos deter na definição apresentada pelo autor, na home page do seu site pessoal “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.”

Podemos assim concluir que a importância crucial reside essencialmente na interacção e partilha de conhecimento mútuo entre as pessoas, criando assim novas formas de

partilha e aprendizagem, assentes na colaboração voluntária e regular dos membros, e que conforme partilham ideias, encontram novas soluções em conjunto, sendo ainda que vão construindo relações entre si.

Acresce referir o citado por Wenger, McDermott, e Snyder (2002), acerca das relações formais e informais construídas no seio de uma comunidade de prática. De facto,

As they spend time together, they typically share information, insight, and advice. They help each other solve problems. They discuss their situations, their aspirations, and their needs. (...) They may create tools, standards, generic designs, manuals, and other documents – or they may simply develop a tacit understanding that they share. (...) It also accrues in the personal satisfaction of knowing colleagues who understand each other's perspectives and of belonging to an interesting group of people. Over time, they develop a unique perspective on their topic as well as a body of common knowledge, practices, and approaches. They also develop personal relationships and established ways of interacting. They may even develop a common sense of identity. They become a community of practice. (pp. 4 – 5)

Neste trabalho, e tendo como propósito o objecto de estudo desta dissertação, propomo-nos focalizar a nossa atenção na teoria proposta por Etienne Wenger. Estando porém conscientes da grandeza de toda a teoria, conforme foi possível constatar pelo excerto supra, propomo-nos focalizar apenas nos aspectos que mais directamente irão permitir responder à pergunta de partida da nossa dissertação e assim tentar dar resposta ao nosso objecto de investigação.

1.2. A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM

Após termos focalizado a nossa atenção particular nos princípios teóricos fundamentais e basilares desta teoria, propomo-nos seguidamente analisar detalhadamente as características da mesma.

Recordemos, em consonância com o atrás exposto que, de forma a atribuir a importância social da aprendizagem, esta teoria explora, de forma sistemática, a intersecção de problemas da comunidade, prática social, sentido e identidade.

Wenger defende assim uma teoria social da aprendizagem composta por quatro componentes fundamentais e necessários para caracterizar a participação social como

um processo de aprendizagem e de conhecimento. Estes componentes surgem representados na Figura 1.

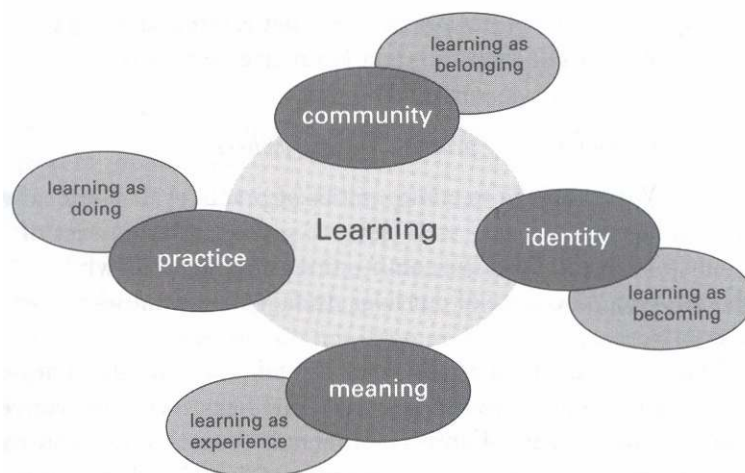


Figura 1. Componentes da teoria social da aprendizagem: um inventário inicial

Na explicitação destes componentes, optamos pela tradução apresentada por António Dias de Figueiredo (2002), na comunicação “Redes de educação: A surpreendente riqueza de um conceito”:

- *Significado*, que traduz a capacidade (e necessidade) que temos para encontrar um sentido para o mundo: aprendemos procurando um sentido para a nossa existência – individual e colectiva – no mundo.
- *Prática*, que exprime a vivência partilhada de recursos e perspectivas *que* mantêm o nosso envolvimento mútuo na acção: aprendemos fazendo.
- *Comunidade*, ou configuração social onde definimos as nossas *iniciativas* e onde a nossa participação é reconhecida: aprendemos construindo um sentido de pertença.
- *Identidade*, que surge da forma como a aprendizagem transforma quem nós somos e constrói histórias pessoais de quem somos no contexto das nossas comunidades: aprendemos através do processo de construção da nossa própria identidade. (p. 46)

Wenger argumenta que estes quatro componentes estão intimamente interrelacionados e se definem mutuamente. Defende ainda o autor que poderá ser feita uma ligação biunívoca entre os quatro componentes periféricos.

É precisamente na senda dessa proposta que nos propomos conduzir, de seguida, a análise da sua teoria.

1.2.1. PRÁTICA E SIGNIFICADO

Para o autor, a prática está intrinsecamente relacionada com a aprendizagem.

Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities *communities of practice*. (Wenger, 1998, p. 45)

Esclarece ainda o autor que o conceito de prática inclui não só o explícito mas também o implícito, contendo assim o que é representado e o que é assumido e enfatizando o carácter social de ambos.

Acerca do conceito de significado, refere Wenger (1998) que o mesmo não será utilizado como surge no dicionário. Como tal, “Practice is about meaning as an experience of everyday life”. (p. 52)

Importa aqui realçar os conceitos que o autor considera essenciais para a sua teoria.

Argumenta Wenger (1998) que:

- 1) O significado está localizado num processo que irá ser designado por negociação do significado
- 2) A negociação do significado envolve a interacção entre dois processos constituintes, os quais irão ser designados por participação e reificação
- 3) A participação e a reificação formam uma dualidade que é fundamental para a experiência humana do significado e portanto para a natureza da prática. (p. 52)

Wenger (1998) utiliza o conceito de negociação de significado para caracterizar “the process by which we experience the world and our engagement in it as meaningful.” (p. 53)

De acordo com este autor, a negociação de significado encerra dois termos fundamentais que se complementam, interagindo em processos duais que importa analisar:

- Participação

Relativamente ao termo participação e atendendo a que a utilização do termo “cai dentro do uso comum”, Wenger (1998) cita Webster para o definir como “To have or take a part or share with others (in some activity, enterprise, etc.).” (p. 55)

Para o autor, a participação é pessoal e social. De facto,

(...) I will use the term participation to describe the social experience of living in the world in terms of membership in social communities and active involvement in social enterprises. (...) It is a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling, and belonging. It involves our whole person, including our bodies, minds, emotions, and social relations. (Wenger, 1998, pp. 55-56)

Ainda segundo o mesmo autor, a principal característica que permite definir a participação é a possibilidade de desenvolver uma “identity or participation” (idem, p. 56), ou seja, uma identidade constituída através das relações de participação. Como características distintivas, esclarece Wenger que o termo participação não é equivalente a colaboração e ainda que é mais amplo do que a mera interacção na prática. Acresce ainda que, para o autor, a participação em comunidades sociais configura a nossa experiência, configurando também essas comunidades, sendo que o potencial transformador é recíproco.

- Reificação

Sendo menos comum que o termo participação, o conceito reificação pode ser definido, de acordo com Webster citado por Wenger (1998), como “To treat (an abstraction) as substantially existing, or as a concrete material object.” (p. 58)

Wenger defende assim que o processo de reificação se torna central a toda e qualquer prática, já que “Any community of practice produces abstractions, tools, symbols, stories, terms, and concepts that reify something of that practice in a congealed form.” (idem, p. 59)

Estes dois conceitos actuam numa acção combinada, sendo ambos distintos e complementares, como representado na Figura 2.

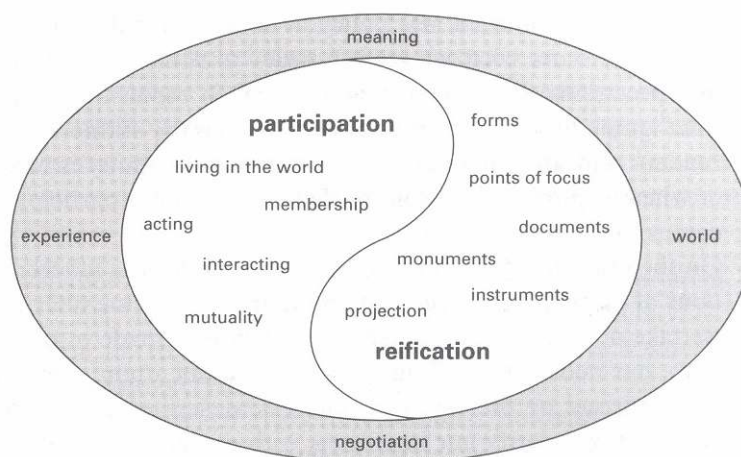


Figura 2. A dualidade participação reificação

Ainda que o termo participação se refira a pessoas e reificação a coisas, os dois conceitos não podem ser dissociados, já que, em termos de significado, pessoas e coisas não podem ser consideradas autonomamente. Por outro lado, esclarece o autor que produzimos precisamente a reificação de que necessitamos de forma a prosseguirmos com as práticas nas quais participamos.

Cabe-nos ainda salientar o argumentado por Wenger (1998), ao relacionar os dois conceitos com negociação de significado: “Through the negotiation of meaning, it is the interplay of participation and reification that makes people and things what they are.” (p. 70)

1.2.2. PRÁTICA E COMUNIDADE

Wenger (pp. 72 - 85), para associar prática e comunidade, descreve três dimensões fundamentais desta relação pela qual a prática surge enquanto fonte de coerência de uma comunidade, descritas na figura 3, e que nos propomos analisar seguidamente:

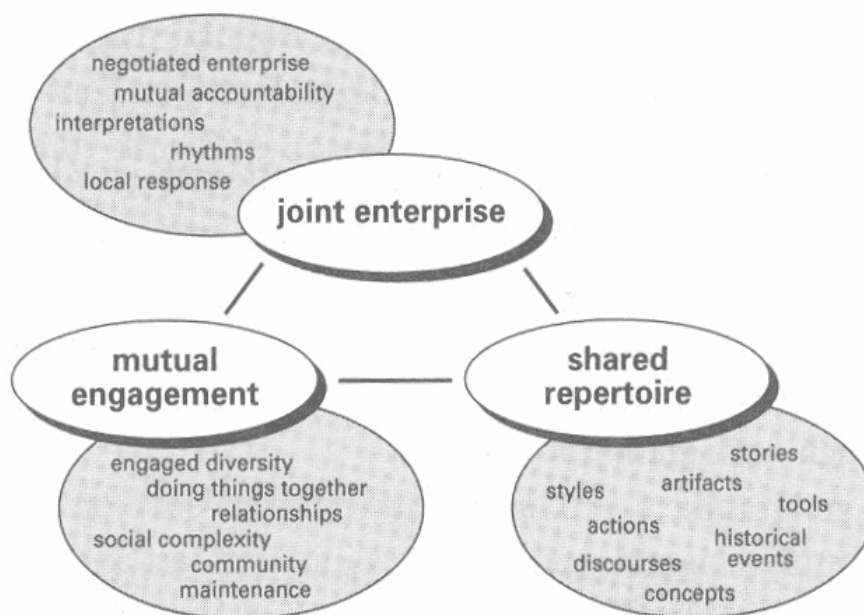


Figura 3. As 3 dimensões fundamentais da prática

- Empenhamento mútuo (*Mutual engagement*)

Wenger defende que o empenhamento mútuo dos participantes é a primeira característica da prática, já que ela não existe abstractamente mas antes porque as pessoas se encontram envolvidas em acções cujos significados são negociados entre elas e uns com os outros, independentemente da proximidade ou afastamento geográfico.

Membership in a community of practice is therefore a matter of mutual engagement. That is what defines the community. A community of practice is not just an aggregate of people defined by some characteristic. The term is not a synonym for group, team, or network. (Wenger, 1998, pp. 73 – 74)

O sucesso e a continuidade de uma comunidade passam pela aceitação da individualidade de cada membro na diversidade encontrada na comunidade. Não isenta de tensões e conflitos, como qualquer elemento vivo, e à semelhança do que acontece na vida real, será necessária a gestão dos conflitos e a aprendizagem colectiva da vivência com os sentimentos e reacções de cada membro. Esta partilha ganha maior relevância quando o objectivo é a construção colectiva do seu saber enquanto comunidade, a partir do conhecimento de cada membro, não podendo ser esquecido o facto de que, em comunidade, o saber individual também se vai construindo.

- Empreendimento partilhado (*A joint enterprise*)

É também defendida por Wenger a necessidade de reconhecimento de um empreendimento partilhado.

Este empreendimento passa pela articulação entre os objectivos e intenções, tanto explícitos como implícitos, e pela negociação dos seus objectivos, problemas e possíveis soluções. Ainda que à margem da própria instituição onde se situam, o poder daquela é sempre mediado pela produção da prática da própria comunidade.

Também as relações de responsabilidade mútua se tornam parte integral da prática, independentemente de poderem ser reificados ou não. “Even when the enterprise is reified into a statement, the practice evolves into a negotiated interpretation of that statement.” (Wenger, 1998, p. 81)

Assim, defende o autor que “The enterprise is joint not in that everybody believes the same thing or agrees with everything, but in that it is communally negotiated.” (idem, p. 78)

- Reportório partilhado (*Shared repertoire*)

A existência de um reportório partilhado pela comunidade é a terceira dimensão defendida por Wenger. Na verdade, os recursos criados ao longo dos tempos pela comunidade, combinando os aspectos reificativos e participativos, assumem-se de capital importância, tanto para cada um dos membros como para a própria comunidade. Este reportório inclui as histórias vividas em comum, as rotinas, os artefactos, os gestos, os símbolos, os conceitos, as acções e a própria história da comunidade que se torna essencial para que esta se possa manter, desenvolver e não desaparecer.

Conforme citado por Wenger (1998) “It includes the discourse by which members create meaningful statements about the world, as well as the styles by which they express their forms of membership and their identities as members.” (p. 83)

Este reportório reflecte por um lado a história da interacção mútua enquanto, por outro, permanece inerentemente ambíguo, permitindo assim ser reutilizado e redefinido em novos e dinâmicos significados futuros. Estas duas características possibilitam como tal ao reportório de uma prática tornar-se um recurso para a negociação de significado.

1.2.3. PRÁTICA E IDENTIDADE

O autor (1998, pp. 145 – 150) defende que “there is a profound connection between identity and practice.” De facto, enquanto que a prática assume um cariz mais colectivo, a identidade focaliza-se particularmente no carácter mais individual, na construção do eu. Porém, e como resultado, a caracterização da identidade recebe como herança a riqueza e complexidade da prática, considerando ainda que ambas se encontram entrecruzadas e inter-relacionadas ou, como referido pelo autor, são “imagens reflectidas no espelho uma da outra”. Na verdade, “Building an identity consists of negotiating the meanings of our experience of membership in social communities.” (Wenger, 1998, p. 145)

Wenger traça correspondências entre prática e identidade, conforme apresentado no quadro seguinte (Figura 4), salientando que a formação de uma comunidade é também uma negociação de identidades. É assim possível verificar que prática e identidade apresentam naturezas muito próximas.

PRÁTICA	IDENTIDADE
• Negociação de significado (em termos de participação e reificação) • Comunidade • História de aprendizagem partilhada • Fronteiras e paisagens • Constelações	• Experiência negociada do eu (em termos de participação e reificação) • Pertença • Trajectória de aprendizagem • Sentido de pertença múltipla • Pertença definida globalmente mas vivenciada localmente

Figura 4. Correspondência entre prática e identidade

Analisemos agora a Figura 4:

- Enquanto que na prática privilegiamos a negociação do significado (em termos de participação e reificação), na construção da identidade vivemos uma experiência negociada do eu (ainda que também em termos de participação e reificação);
- Na prática partilhamos actividades numa comunidade; por seu turno na construção da identidade criamos um sentido de pertença à comunidade;

- Na prática geramos, colectivamente, histórias de aprendizagem partilhada enquanto que na construção da identidade geramos trajectórias individuais de aprendizagem (as quais contribuem, ao nível da prática, para a construção de novas histórias de aprendizagem);
- Na prática identificamos paisagens e fronteiras entre os diversos momentos e espaços dessa prática; por seu turno na construção da identidade definimos sentidos de pertença a múltiplas comunidades (transportando para cada comunidade as vivências que construímos noutras comunidades e influenciando, desse modo, as práticas numas e noutras);
- Por último, enquanto que na prática vamos tecendo constelações de práticas, resultantes da diversidade das nossas experiências, na construção da identidade reconhecemos e assumimos a nossa pertença ao que é local, mas procurando simultaneamente inscrever essa mesma pertença no que é global.

Wenger argumenta que quando estamos numa comunidade de prática à qual pertencemos estamos em território familiar, isto é, experimentamos competência e somos reconhecidos como competentes, sabemos como interagir com os outros membros, compreendemos por que eles fazem determinadas coisas porque compreendemos o empreendimento do qual os participantes estão responsáveis, compartilhamos os recursos comunicacionais utilizados e sabemos acerca das suas actividades.

Por outro lado, se entramos em contacto com novas práticas, aventuramo-nos em território não familiar. As fronteiras das nossas comunidades manifestam-se como uma falta de competência ao longo das três dimensões da identidade (empenhamento mútuo, empreendimento partilhado e negociabilidade de um reportório), ou seja, não sabemos absolutamente nada como interagir com os outros, não compreendemos as subtilezas do empreendimento, e faltam-nos as referências partilhadas e que são usadas pelos participantes. “Our non-membership shapes an identity through our confrontation with the unfamiliar.” (Wenger, 1998, p. 153)

Conclui também o autor (1998) que “identity in practice arises out of an interplay of participation and reification” (p. 153) e, porque atravessamos uma sucessão de formas de participação, as nossas identidades delineiam trajectórias, (conceito que iremos discutir seguidamente), tanto no interior como através das comunidades de prática.

Wenger defende ainda que a identidade é fundamentalmente temporal, o trabalho de identidade é contínuo e porque é construído em contextos sociais, a temporalidade da identidade é mais complexa do que a noção linear de tempo.

1.3. TRAJECTÓRIAS NAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

O autor explica (pp. 153 – pp. 155) que o termo “trajectória” não implica um curso fixo ou um destino pré-estabelecido, mas antes um movimento contínuo. “It has a coherence through time that connects the past, the present, and the future.” (p. 154)

Assim, no contexto das comunidades de prática, é possível existirem vários tipos de trajectórias, as quais podem ser categorizadas como:

- Trajectórias periféricas (“peripheral trajectories”) – por escolha ou necessidade, algumas trajectórias nunca conduzem a uma completa participação, fornecendo, no entanto, um tipo de acesso à comunidade e às suas práticas que se torne suficientemente significativa para contribuir para a sua própria identidade.
- Trajectórias dirigidas para o centro (“inbound trajectories”) – os novos membros (newcomers) juntam-se à comunidade na expectativa de se tornarem “participantes completos” na sua prática. Apesar de a sua participação presente poder ser periférica, investem as suas identidades na futura participação.
- Trajectórias internas (“insider trajectories”) – a formação de uma identidade não termina com a aquisição de uma qualidade de membro pleno e total pertencimento. De facto, a evolução da prática continua – com novos eventos, novas procuras, novas invenções e novas gerações – todas elas criando ocasiões para a renegociação da própria identidade.
- Trajectórias de fronteira (“boundary trajectories”) – algumas trajectórias encontram o seu valor em transpor e atravessar as fronteiras e conectar as comunidades de prática. Na verdade, sustentar uma identidade através das fronteiras apresenta-se como um dos desafios mais delicados do tipo de trabalho do “brokering” – membros ou multimembros que podem introduzir elementos de uma prática dentro de outra, envolvendo processos de translação, coordenação e alinhamento entre perspectivas. O trabalho do “brokering” requer assim uma capacidade para gerir cuidadosamente a coexistência de membro e não membro, produzindo suficiente distância para conduzir uma perspectiva diferente, mas também legitimidade suficiente para ser ouvido.

- Trajectórias dirigidas para fora (“outbound trajectories”) – algumas trajectórias conduzem para fora da comunidade. Nestes casos, o que interessa é como a forma de participação possibilita o que se segue.

It seems perhaps more natural to think of identity formation in terms of all the learning involved in entering a community of practice. Yet being on the way out of such a community also involves developing new relationships, finding a different position with respect to a community, and seeing the world and oneself in new ways. (Wenger, 1998, p. 155)

1.4. A PARTICIPAÇÃO E A NÃO-PARTICIPAÇÃO NAS COMUNIDADES DE PRÁTICA

Defende Wenger (1998) que “Our identities are constituted not only by what we are but also by what we are not.” (p. 164)

De facto, argumenta o autor (pp. 164 – 172) que nós não só produzimos as nossas identidades através das práticas em que interagimos, mas também nos definimos a nós próprios através das práticas em que não interagimos. Assim, as nossas relações com as comunidades de prática envolvem simultaneamente participação e não-participação, sendo as nossas identidades moldadas pelas combinações entre participação e não-participação.

Dado que a abrangência do termo participação foi analisada anteriormente (ponto 1.2.1.), propomo-nos agora centrar a nossa análise na não-participação.

As experiências de não-participação são partes inevitáveis da nossa vida e assumem um nível de importância mais significativo quando interagem com as experiências de participação. Por exemplo, para um elemento novo, o não entender uma conversa entre veteranos assume-se como significativo, já que a sua não-participação está alinhada com a trajectória de participação. Assim, como afirma Wenger “It is the interaction of participation and non-participation that renders the experience consequential.” (p. 165)

É apontada por Wenger como útil a distinção entre dois casos de interacção entre participação e não-participação:

- No caso da Periferalidade (*Peripherality*), é necessário algum grau de não-participação para possibilitar um tipo de participação que não é uma participação

completa. Aqui, o aspecto dominante é o da participação, o qual define a não-participação como um factor possibilitador da participação.

- Já no caso da Marginalidade (*Marginality*), uma forma de não-participação impede uma participação total. Neste caso, é o aspecto da não-participação que domina e se torna como o elemento que define uma forma restrita de participação.

Wenger (1998) afirma que “The difference between peripherality and marginality must be understood in the context of trajectories that determine the significance of forms of participation.” (p. 166)

Desta discussão, emergem quatro categorias principais para as formas de participação, (como representado na Figura 5) e de acordo com Wenger (1998, p.167):

- Participação total (interna);
- Não-participação total (externa);
- Periferalidade (participação possibilitada pela não-participação, quer ela conduza à participação completa ou permaneça numa trajectória periférica);
- Marginalidade (participação restringida pela não-participação, quer ela conduza a uma não-participação ou a uma posição marginal).

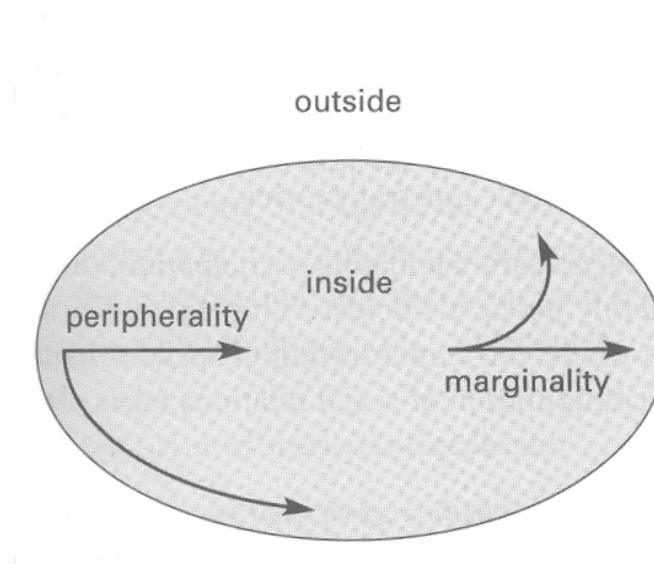


Figura 5. Relações entre participação e não-participação

Afirma também o autor citado que

As combinations of participation and non-participation, these aspects of our lives are not merely personal choices. They involve processes of community formation where the configuration of social relations is the work of the self. This

configuration of social relations takes place at different levels. (Wenger, 1998, p. 168)

A não-participação pode apresentar-se assim, enquanto relação institucional, numa comunidade de prática, sob diversas formas:

- Não-participação como compromisso: a atmosfera da não-participação é sustentada por um entendimento recíproco por parte de diferentes níveis hierárquicos da instituição;
- Não-participação como estratégia: construída como uma fonte de não interação e aborrecimento, por um lado, enquanto por outro se assume como uma fonte de liberdade e privacidade;
- Não-participação como cobertura: geralmente em situações de dificuldades financeiras ou problemas na instituição, esta forma de não-participação apresenta-se como um escudo para conflitos mais amplos, o que Wenger designa por “síndrome do ‘apenas trabalho aqui’”.

É-nos assim dado inferir que a não-participação dentro de uma organização se torna um aspecto activo da prática.

Tanto a participação como a não-participação são constituintes das nossas identidades de forma interrelacionada. Isto é, as identidades de não-participação que desenvolvemos relativamente à instituição e ao conteúdo do nosso trabalho são parte integral das nossas identidades de participação nas comunidades de prática às quais pertencemos.

1.5. MODOS DE PERTENÇA

Será agora a ocasião para analisar os três distintos modos de pertença propostos por Wenger (pp. 173 – 187 e 236 – 239) e que são por ele defendidos como os essenciais para que cada membro se sinta como pertencente à comunidade.

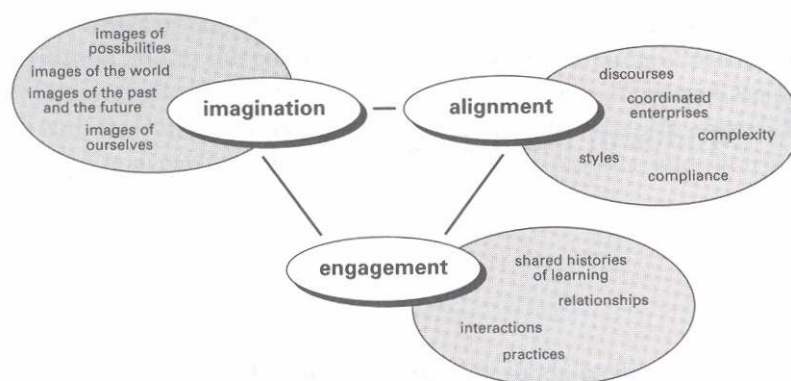


Figura 6. Modos de pertença

- Empenhamento (*Engagement*)

O empenhamento pode ser definido como o envolvimento activo nos processos mútuos de negociação de significado, através de histórias compartilhadas de aprendizagem, relacionamentos, interacções e práticas comuns.

Este empenhamento pode assim ser descrito como a conjugação de uma contínua negociação de significado, da formação de trajetórias e pela revelação de histórias da prática.

De facto, torna-se impossível reforçar e ampliar as competências de qualquer membro se o mesmo não se mostrar empenhado “em actividades que gerem reciprocidades, que lhe exercitem competências e que permitam ajustar essas competências aos desafios colocados.” (Figueiredo, 2002, p. 54).

No entanto, e tal como defendido por Wenger (1998), “this bounded character is both the strength and the weakness of engagement as a mode of belonging.” (p. 175), referindo-se, no que diz respeito às fraquezas, aos óbvios limites tanto físicos (em tempo e espaço) como fisiológicos enfrentados por cada membro.

- Imaginação (*Imagination*)

Caracteriza Wenger a imaginação como a criação de imagens do mundo e a busca de conexões através de relações entre tempo e espaço, extrapolando a nossa própria experiência.

É assim possível, através da imaginação, criar novas imagens do mundo e de nós próprios, produzindo imagens que transcendem a interacção. “My use of the term, however, emphasizes the creative process of producing new ‘images’ and of generating new relations through time and space that become constitutive of the self.” (Wenger, 1998, p. 177)

Obviamente que a imaginação inclui também fantasia. Mas através dela cada um pode localizar-se no mundo e na história; incluir outros significados, outras possibilidades e outras perspectivas nas nossas identidades. Não sendo apenas um processo individual, o seu carácter criativo está ancorado em interacções sociais e experiências comunais. Enquanto modo de pertença, a imaginação é um delicado acto de identidade. Como citado por Wenger (1998), “Imagination in this sense is not just the production of personal fantasies. Far from an individual withdrawal from reality, it is a mode of belonging that always involves the social world to expand the scope of reality and identity.” (p. 178)

No entanto, a imaginação poderá assumir-se como uma relação desconectada e ineficaz, caso a mesma seja baseada em estereótipos que projectam apenas um mundo preconcebido noutras práticas específicas, transferindo esse mundo para a prática em questão.

De acordo com Figueiredo (2002, p. 54), deve assim ser estimulada a imaginação do colectivo aprendente, a fim de que seja possível a construção de um espaço de pertença.

- Alinhamento (*Alignment*)

Argumenta Wenger que o alinhamento é a coordenação da energia e actividades de um grupo de pessoas, de forma a encaixar-se dentro de estruturas mais vastas, contribuindo para a amplitude dos empreendimentos. Este alinhamento concretiza-se através de discursos, empreendimentos coordenados, estilos próprios, e também pela complexidade e mesmo pela submissão.

Porque relacionado com a direcção e controlo de energia num empreendimento, por consequência, está implicitamente ligado ao poder. Saliente-se que o conceito poder não se encontra neste caso ligado à sua conotação maléfica e perversa nem tão pouco conflitual, sendo antes uma condição para a possibilidade de uma acção social organizada.

No que concerne à relação entre os três modos de pertença, argumenta Wenger (1998) que “Neither engagement in shared practice nor imagination entails alignment and, in turn, alignment does not entail mutual engagement or imagination.” (p. 179)

Considerando que, em qualquer comunidade, “existem sensibilidades diferentes” (Figueiredo, 2002, p. 54), deverão assim ser criados mecanismos de convergência, coordenação e arbitragem possibilitadores de um alinhamento equilibrado de cada um e de todos.

2. AS CARACTERÍSTICAS DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Independentemente da variedade de formas que as comunidades de prática podem assumir, propomo-nos focalizar a nossa atenção nas características fundamentais que todas elas comungam.

De facto, não é tão importante o nome que possam assumir, o tamanho, a sua localização geográfica (dentro de uma única unidade ou distribuída), a composição dos seus membros de apenas uma ou várias disciplinas, e a duração da sua vida, entre outras características. Qualquer que seja o tipo, uma comunidade de prática assenta numa estrutura básica que

is a unique combination of three fundamental elements: a *domain* of knowledge, which defines a set of issues; a *community* of people who care about this domain; and the shared *practice* that they are developing to be effective in their domain.
(Wenger et al. 2002, p. 27)

2.1. OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS

O domínio, a comunidade e a prática são os três elementos fundamentais do modelo estrutural que importa agora analisar acuradamente em pormenor e separadamente, de acordo com Wenger et al. (2002, pp. 29 – 40).

2.1.1. O DOMÍNIO

Não sendo possível dissociar a importância de cada um destes três elementos para a formação de “an ideal *knowledge structure*” (Wenger et al., 2002, p. 29), o domínio surge como o objectivo principal que a comunidade persegue e que permitirá ou não a continuidade da mesma. De facto, a existência e continuidade de uma comunidade está intrinsecamente ligada à relevância e adequação de um domínio que, caso não seja

pertinente, permitirá a desmotivação e desinteresse dos seus membros até ao colapso da própria comunidade. Sumariamente, poderá definir-se o domínio como a “*raison d’être*” da comunidade (Wenger et al., 2002, p. 31).

No entanto, o domínio e a sua adequada definição e redefinição exercem um efeito de espiral. Por um lado, é o domínio que implica a atenção e mobilização dos seus membros para “the identity of the community, its place in the world, and the value of its achievements to members and to others” (Wenger et al., 2002, p. 31). Será ainda necessário, para que a comunidade se mantenha viva, deslocar, por vezes, o domínio de acordo com a relevância e pertinência dos assuntos a que a comunidade se propõe.

Reciprocamente, esse mesmo domínio deverá estar em consonância com os objectivos e interesses da organização, o que permitirá a legitimação do seu papel para administrar o conhecimento, tornando-se a sua existência inequivocamente imprescindível para a tomada de decisões da organização. Quando a intersecção entre os objectivos e necessidades da organização, por um lado, e as paixões e aspirações dos participantes, por outro, é conseguida plenamente, observa-se o prosperar e o desenvolvimento de comunidades de sucesso, vibrantes, plenas de energia e valor.

2.1.2. A COMUNIDADE

Outro factor importante é a comunidade.

Wenger et al. (2002), referem que

a community of practice is not just a Web site, a database, or a collection of best practices. It is a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual commitment. (p. 34)

Do exposto se infere que a tónica preponderante deverá residir no respeito pela perspectiva individual, podendo partilhar a visão global do domínio, num clima de mútuo respeito e confiança pelo ponto de vista de cada um e dos outros. A construção de “a sense of common history and identity” (Wenger et al., 2002, p. 35) permitirá a partilha da dúvida, a ajuda mútua e recíproca desde o aspecto prático de uma pequena questão até um problema de grande e difícil solução, a compreensão partilhada sem descurar a confiança na solução apresentada por cada um dos membros a quem, com o tempo, cada membro poderá e saberá recorrer graças ao conhecimento da especialização que cada um dos outros possui.

Como garante do sucesso, será assim imprescindível a manutenção de encontros regulares que permitam alimentar o vigor e vivacidade da discussão. Independentemente do tamanho que a comunidade possa adoptar, assume particular relevância, não tanto a forma mais ou menos voluntária como foi a entrada de cada membro, mas antes a acuidade permanente de interesse manifestado e o cariz voluntário da participação na mesma.

Não isenta de conflitos como qualquer outro tipo de comunidade ou estrutura viva, os desacordos no seio de uma comunidade de prática devem permitir uma discussão aberta e franca dos vários pontos de vista, a fim de que possa emergir uma aprendizagem colectiva para a qual deverá contribuir todo e qualquer membro com a sua experiência mais ou menos antiga no tempo e permanência na comunidade.

2.1.3. A PRÁTICA

Não menos importante que qualquer um dos anteriores, este factor conduz-nos à partilha de uma base de conhecimento comum em simultâneo com a discussão dos últimos avanços. Tal como argumentado por Wenger et al. (2002)

As a product of the past, it embodies the history of the community and the knowledge it has developed over time. (...) At the same time, the practice is oriented to the future: It provides resources that enable members to handle new situations and create new knowledge. (p. 38)

Tendo cada comunidade uma forma específica de tornar visível a sua prática, os recursos comunais assumem as mais diversificadas formas que poderão ir desde os aspectos tácitos aos aspectos explícitos dos conhecimentos da comunidade, incluindo ainda uma determinada forma comportamental, um estilo de pensamento, e até uma posição ética. Assim, e mais uma vez citando Wenger et al. (2002) “a practice is a sort of mini-culture that binds the community together.” (p. 39)

Impossível de dissociar, a interacção destes três factores permitirá o desenvolvimento de comunidades de prática saudáveis.

2.2. OS DIFERENTES NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS

Para além dos três elementos fundamentais acima analisados que constituem a estrutura básica da comunidade de prática, interessa analisar os diferentes níveis de participação

dos membros que a constituem e qual o seu envolvimento na mesma, segundo o argumentado por Wenger et al. (pp. 55 – 58).

A abordagem dos níveis de participação não pode ser dissociada da ligação com cada um ou mesmo com os três factores atrás referidos. Observe-se que a motivação que leva cada participante a permanecer na comunidade poderá prender-se, por exemplo, mais com o domínio, e assim o membro encarregar-se-á da sua manutenção e desenvolvimento. Poderá ainda estar relacionada com a importância que a comunidade reveste e, conseqüentemente, com a possibilidade de, através da mesma, interagir com quem partilha a mesma paixão pelos mesmos assuntos para além do reconhecimento do seu contributo individual. Acresce ainda que outros membros permanecem devido à possibilidade da aprendizagem de algo novo e aperfeiçoamento da sua profissão.

Ainda que a razão principal se prenda particularmente com um dos factores, na prática a distinção tende a diluir-se e mesclar-se ao longo do tempo de permanência na comunidade. Assim, e de acordo com Wenger et al. (2002) “Knowledge involves the head, the heart, and the hand; inquiry, interactions, and craft. Like a community, it involves identity, relationships, and competence; meaningfulness, belonging, and action. A community of practice matches that complexity.” (p. 45)

De acordo com Wenger et al. (2002, p. 57), encontramos numa comunidade de prática três níveis principais de participação (grupo nuclear, grupo activo e periféricos), conforme descrito na Figura 7 e que analisamos em seguida, ainda que estudemos os cinco níveis.

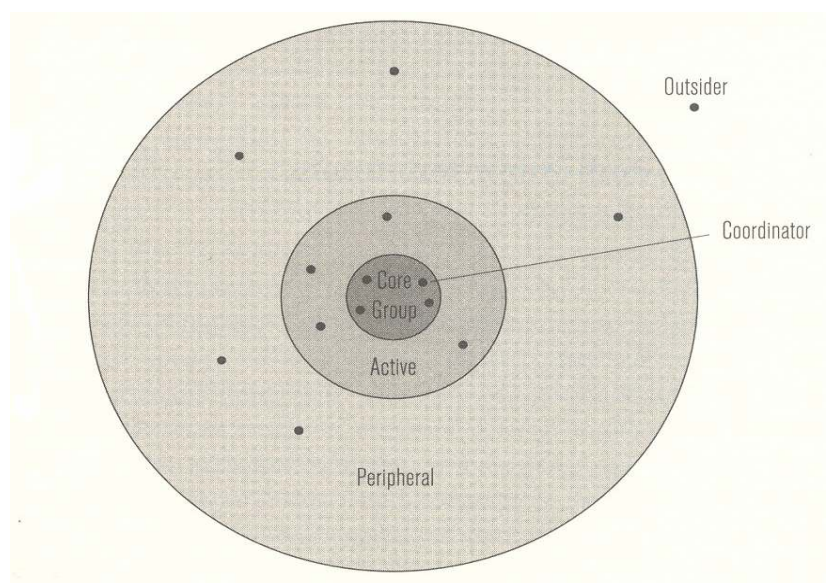


Figura 7. Graus de participação na comunidade

2.2.1. COORDENADOR (*COORDINATOR*)

Enquanto membro da comunidade, vai assumindo o desempenho de variadas tarefas conforme o estágio de desenvolvimento da comunidade de prática. Este membro desempenha papel fulcral e será em parte o responsável pelo (in)sucesso da comunidade. Não sendo necessariamente um perito, deve antes ser um bom conhecedor do domínio e ter, entre outras, a capacidade para mobilizar e ligar os outros membros, estando atento à interligação indispensável entre os interesses de cada participante e os da própria comunidade. Deverá ainda conseguir estabelecer uma ponte entre a comunidade e a organização formal.

2.2.2. GRUPO NUCLEAR (*CORE GROUP*)

No nível central encontramos o “core group”, um pequeno grupo nuclear, normalmente bastante reduzido e que, de acordo com os autores, representa apenas entre 10% a 15% dos membros de toda a comunidade. Este grupo age como “the heart of the community” (Wenger et al, 2002, p. 56), responsabilizando-se por estimular o desenvolvimento dos projectos, encontrando novos focos de interesse e impulsionando assim o desenvolvimento da própria comunidade, participando activamente em todas as discussões e debates no fórum público comunitário. Interessante salientar que conforme a comunidade se desenvolve, este núcleo se compromete cada vez mais, inclusive na liderança da mesma, tornando-se em auxiliar do coordenador.

2.2.3. GRUPO ACTIVO (*ACTIVE GROUP*)

No segundo nível, situa-se o “active group”, também bastante pequeno, representando aproximadamente 15% a 20% da comunidade. O principal factor distintivo reside na frequência e intensidade dos eventos da comunidade a que assistem, já que este grupo continua a participar regularmente nos encontros, mas apenas ocasionalmente nos fóruns da comunidade.

2.2.4. MEMBROS PERIFÉRICOS (*PERIPHERAL*)

No último nível está localizada a maior parte dos membros, denominado este grupo por “peripheral”. Os membros periféricos, embora participando raramente, preferem observar a actividade dos dois restantes grupos. Os motivos da sua localização periférica prendem-se com várias razões, nomeadamente a escassez de tempo para

participarem mais activamente ou por desadequação das suas observações. No entanto, importa realçar que estes membros constituem a dimensão essencial da comunidade de prática e também que a passividade aparente não corresponde à realidade. Na verdade, estes membros adquirem conhecimentos graças às discussões que, embora nelas não participando, vão utilizar em proveito próprio.

2.2.5. MARGINAIS (*OUTSIDERS*)

Finalmente, resta registar a presença dos “outsiders”, constituída por pessoas que não sendo membros activos, manifestam interesse na comunidade.

Importa ainda salientar que a localização de cada membro é deslocada já que, por um lado, as fronteiras da comunidade são ténues e, por outro, qualquer membro se pode aproximar ou afastar de acordo com o seu interesse e as actividades da comunidade.

2.3. OS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE

Tão importante como os aspectos anteriormente abordados, importa agora analisar os estádios de desenvolvimento de uma comunidade, conforme o argumentado por Wenger et al. (2002, pp. 68 – 112).

Tipicamente e à semelhança de qualquer elemento vivo, uma comunidade de prática passa por um ciclo de vida, composto por cinco estádios de desenvolvimento, representados na Figura 8.

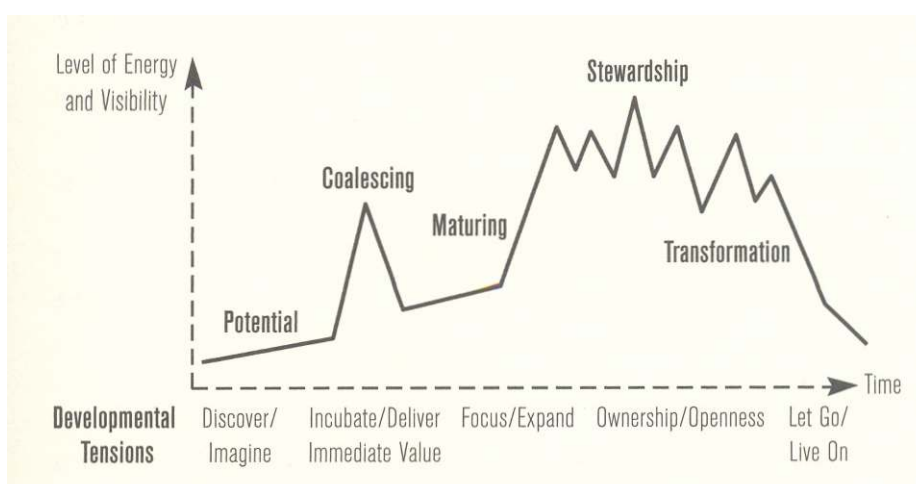


Figura 8. Estádios de desenvolvimento da comunidade

No entanto, o ciclo apresentado não afasta o desenvolvimento atípico daquelas que, durante o seu ciclo de vida, variam amplamente na sequência do seu desenvolvimento.

Propomo-nos assim analisar separadamente cada estágio no que se refere às suas características mais marcantes.

2.3.1. ESTÁDIO 1 – POTENCIAL (*POTENTIAL*)

Este primeiro estágio, que coincide com o nascimento da comunidade, surge através de uma rede informal de pessoas que se juntam devido à necessidade conjunta da discussão de assuntos comuns. Assim, “As the sense of a shared domain develops, the need for more systematic interactions emerges and generates interest.” (Wenger et al., 2002, p. 71)

A energia neste primeiro estágio reside na descoberta de outras pessoas que se deparam com os mesmos problemas e na partilha de interesses comuns. É também importante imaginar o futuro da comunidade com relevância tanto para os membros como para a organização.

Também, e de acordo com o citado pelos mesmos autores,

The overall goal in the planning stage is to promote community development around each of the three key elements – domain, community, and practice – by defining the community’s focus, identifying and building relationships between members, and identifying topics and projects that would be exciting for community members. (Wenger et al., 2002, p. 73)

2.3.2. ESTÁDIO 2 – CONCRETIZAÇÃO (*COALESCING*)

A passagem a este estágio ocorre quando a comunidade toma consciência do seu papel, do valor que já representa, conjugado com as possibilidades futuras de onde poderá ascender.

As características predominantes deste estágio de desenvolvimento assentam no valor da partilha de conhecimento inserido no domínio já definido; no incremento das relações estabelecidas entre os membros e na inerente confiança desenvolvidas entre eles para que seja inequívoca a partilha de problemas que, noutro contexto, poderiam afigurar-se maçadoras e até inoportunas; e, por outro lado, a descoberta colectiva de qual e de que forma o conhecimento deverá ser partilhado futuramente.

De facto, sem poder descurar as outras duas características, uma das principais peculiaridades deste estágio deverá incidir sobre o trabalho em comum, tendo assim os

membros de se conhecerem, conhecerem o trabalho uns dos outros, a forma de pensar de cada um e dar a conhecer os seus próprios hábitos de trabalho, o seu estilo, para que, reconhecido o valor de cada um, possa ser estabelecida uma reconhecida confiança no valor que o trabalho de cada um pode acrescentar para a comunidade no seu todo. Este trabalho poderá ocorrer no espaço público da comunidade mas, acima de tudo, no seu espaço privado, no contacto particular com cada membro, indo ao encontro das suas dificuldades, para que a confiança ocorra e se estabeleça.

Outro traço característico que merece ser salientado é o reforço, neste estágio, do “core group”. Na verdade, de acordo com Wenger et al. (2002), “It is through the collaboration of the core group that the community discovers its value (...)” (p. 88). Assim, com um grupo nuclear coeso, poderá a comunidade estar melhor preparada para enfrentar a passagem ao estágio seguinte.

É ainda durante este estágio que a comunidade começa a desenvolver o seu “espaço público”, incentivando eventos tais como um fórum de partilha, um Web site, e organizando os documentos da comunidade.

Finalmente,

As the community moves into the next stage of development, it faces the challenges of more mature communities – sharpening its focus as it grows and balancing a sense of ownership of the domain with openness to new ideas. (Wenger et al., 2002, p. 91)

2.3.3. ESTÁDIO 3 – MATURAÇÃO (*MATURING*)

Conforme a comunidade cresce, e principalmente neste estágio de desenvolvimento, começam a surgir as tensões e oscilações de energia. Será assim necessário clarificar inequivocamente o seu foco, papel e fronteiras.

Relativamente ao domínio, é imprescindível que a comunidade defina o seu papel na organização bem como as suas relações com outros domínios.

A gestão das fronteiras será também um aspecto a ter em atenção, já que a comunidade deixou de ser apenas uma ligação em rede de “professional friends” (Wenger et al., 2002, p. 97). Porém, será necessário assegurar que a comunidade não está afastada do seu objectivo nuclear.

É comum neste estágio de desenvolvimento assistir-se a tensões entre o acolhimento e abertura a novos membros e preservar o grupo de membros já existente.

Após algum tempo de vida da comunidade, é neste estágio que, finalmente, os membros já se reconhecem quanto à sua forma de partilha do conhecimento e experiências, valor dos seus contributos enquanto membros, e valor de cada um para a comunidade. Este fenómeno, designado por Wenger et al. (2002) como “craft intimacy” (p. 98), é revelador da intimidade desenvolvida pelos membros, da confiança mútua e da reciprocidade das trocas resultantes de um processo de aprendizagem construído entre todos.

No entanto, é incontestável que, neste estágio, será fundamental e óbvia a entrada de outros membros, até pela difusão do valor que a própria comunidade encerra. Podendo parecer paradoxal, o crescimento das relações, fruto da entrada de novos participantes, surge como elemento impulsionador de maior energia. No entanto, esses mesmos novos membros quebram o padrão de interacção que o núcleo central da comunidade tinha desenvolvido, ameaçando a intimidade e sentido de identidade construído e que tornava atraente a comunidade.

Assim,

A community resolves the tension between focus and growth when it learns how to preserve relationships, excitement, and trust as it expands memberships, and when it can maintain helping interactions while systematizing its practices. Resolving this tension typically drives the community to a deeper sense of identity and greater confidence in the value of its domain. (Wenger et al., 2002, p. 99)

2.3.4. ESTÁDIO 4 – PLENITUDE (*STEWARDSHIP*)

Neste estágio de desenvolvimento, para além de outras características, merecem ser destacadas duas, que passamos a analisar:

Frequentemente, quando a comunidade alcança a sua maturidade, começa a sentir a necessidade de reconhecimento por parte da organização a que pertence e de ter uma voz na estratégia e direcção dessa mesma organização. De facto, a comunidade pode ser crítica no sucesso a longo prazo da organização, participando activamente nas suas decisões.

Por outro lado, a comunidade defronta-se com ciclos de alternância de energia, que variam entre subida e descida. Será assim necessário, sempre que a energia decresce, incrementá-la, rejuvenescendo as suas ideias, membros e práticas. A operacionalização desse incremento poderá passar, por exemplo, pela introdução de novos tópicos, o convite de oradores controversos para os encontros regulares da comunidade ou proporcionando encontros com outras comunidades. Todos estes incentivos propiciam o aumento do interesse durante os períodos de baixa energia da comunidade.

Tal como qualquer elemento vivo, uma comunidade também enfrenta a crise da meia-idade, fazendo face e defrontando-se com indecisões relativamente ao seu rumo. É necessária assim, neste estágio, a tomada de decisões, nomeadamente no que concerne ao seu lugar, se continua como comunidade informal e à margem da organização ou se ocupa lugar importante na mesma, tornando-se como sua parte integrante. Outras decisões a tomar passam por (re)definir as suas fronteiras e a sua aproximação ao domínio. Por vezes, é ainda necessário decidir se continua a existir.

Também relativamente à estrutura dos seus membros, torna-se inevitável a tomada de decisões. É inequívoca a importância do grupo nuclear. No entanto, os seus membros constituintes sentem-se, por vezes, demasiado absorvidos com o trabalho da comunidade e, por vezes, tomam a inevitável consciência de não conseguirem responder a necessidades e exigências da mesma. Os membros do grupo nuclear, porque são geralmente elementos válidos e importantes, são requisitados para inúmeras actividades, não podendo assim desempenhá-las com eficácia e responder às exigências que o incremento da comunidade exige. Outras vezes, a própria mobilidade, inerente ao ritmo de qualquer organização, exige que as pessoas se afastem da comunidade.

Torna-se assim necessária a entrada de novos membros que permitam assegurar a manutenção da comunidade. Como potenciais novos membros, são normalmente requisitados elementos da organização a meio da carreira profissional que recebem, em troca e como uma mais-valia, uma projecção do seu valor e um (re)conhecimento por parte de toda a organização.

Outro traço distintivo deste estágio de desenvolvimento assenta na inevitável necessidade de alianças com organizações exteriores, tais como outras empresas e mesmo universidades. Estas associações do conhecimento permitem uma maior difusão

e troca de práticas que rejuvenescem uma comunidade, enquanto permuta de diferentes perspectivas, novas ideias e mesmo novas e diferentes práticas.

2.3.5. ESTÁDIO 5 – TRANSFORMAÇÃO (*TRANSFORMATION*)

Tal como a vida humana, também qualquer comunidade atravessa momentos mais conturbados que podem conduzir a um fim.

Será imprescindível uma reflexão fria que passa pela análise, por parte dos membros, dos factores da conjuntura que a comunidade atravessa para tomarem a difícil decisão de continuar, mudando o seu rumo, domínio e prática ou, simplesmente, morrer, desaparecendo.

De facto, tal como referido por Wenger et al., (2002) “The radical transformation or death of a community is just as natural as its birth, growth, and life.” (p. 109)

Muitas razões podem conduzir e ser apontadas para uma mudança neste estágio de desenvolvimento: entre várias, podemos referir a mudança das estruturas organizacionais, a tecnologia e a alteração de mercados que podem tornar o domínio da comunidade irrelevante. Por outro lado, os assuntos que a comunidade se propunha explorar podem esgotar-se devido à sua resolução. Ainda a prática pode conduzir a comunidade a uma rotina que quebra o entusiasmo dos membros e a não exigir a continuidade dessa mesma comunidade. Assim, todos estes sinais devem ser entendidos e analisados.

Será sempre preferível que os sinais da crise e mudança sejam transformados em vitalidade e rejuvenescimento da comunidade para continuar, ainda que com adequação a novas e diferentes realidades. No entanto, se tal não for possível, a memória dos momentos vividos e a riqueza da experiência deverá perdurar sempre na lembrança de cada membro.

3. AS COMUNIDADES DE PRÁTICA E AS ORGANIZAÇÕES

3.1. A IMPORTÂNCIA DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA PARA AS ORGANIZAÇÕES

Para as organizações da sociedade actual, em que o conhecimento se multiplica a um ritmo eloquentemente rápido e também devido à sociedade do conhecimento em que o recurso à tecnologia e nomeadamente à Internet enquanto teia global e rede de ligação

sem fronteiras desempenha um papel preponderante, a competitividade aumenta em todos os sectores de actividade.

Na verdade e sem limites, cada organização, quer seja pública ou privada, e independentemente do ramo ou sector de actividade, é hoje ameaçada pela concorrência dos seus parceiros.

Assim, urge que cada uma construa formas internas que a protejam. Para tal, o papel desempenhado pelas comunidades de prática é cada vez mais relevante. Inegavelmente que o seu papel enquanto gestoras de um conhecimento negociado e partilhado entre os seus membros e uma busca constante e incessante de aperfeiçoamento das suas práticas em simultâneo com a procura de novas soluções, propicia a focalização em áreas críticas e específicas do conhecimento.

Como tal, e para que essa mais-valia acrescida seja positivamente aproveitada, será imprescindível que cada organização se consciencialize da importância das comunidades de prática em si existentes, quer estas tenham surgido de forma informal ou sido formalmente geradas por imperativos institucionais. Importa também que, qualquer que seja a forma e a dimensão da(s) comunidade(s) de prática existente(s), a(s) mesma(s) seja(m) integrada(s) totalmente dentro da vida da organização. De facto, a organização deverá optar por olhar a comunidade de uma forma pro-activa, não a marginalizando nem tão pouco a ignorando mas antes e, pelo contrário, promovendo o apoio necessário e fornecendo-lhe ainda meios para que a sua importância seja reconhecida pelos seus membros.

Importa não esquecer mas antes ressaltar que a comunidade de prática existirá sempre ainda que menosprezada e até ignorada pela instituição; será então a instituição quem mais poderá beneficiar, adoptando-a, legitimando-a e incrementando o valor que a partilha do conhecimento por ela facilitado pode acrescer e concorrer para o sucesso da organização.

De acordo com o citado por Wenger et al. (2002), no seu prefácio, muitas são as empresas multinacionais que actualmente estão conscientes do valor acrescido que podem retirar das comunidades de prática. No entanto, e porque os exemplos ilustrados surgem apenas no campo empresarial e económico, resta-nos questionar qual deverá ser o papel que a escola desempenha: se, por um lado, se deverá começar por investigar a existência ou não de comunidades de prática no seu seio e por outro, quer as mesmas

existam, se a escola de hoje enquanto instituição que indubitavelmente incorre nas leis do mercado da oferta e da procura, se apropria da riqueza e manancial de conhecimento e experiência partilhada pelas comunidades de prática.

3.2. COMUNIDADE DE PRÁTICA VERSUS EQUIPA DE PROJECTO

Inequivocamente, todas as organizações possuem “informal networks of people who communicate, share information, and build relationships and reputations” (Wenger et al., 2002, p. 43). Ainda de acordo com van Weert (2006) “Sharing knowledge with peers is part of the new professionalism in learning organisations.” (p. 8)

É assim inquestionável que cada organização tem necessariamente, dentro da sua orgânica, unidades de negócios e equipas de projecto. Porém, todas estas estruturas, por si só, não poderão significar “comunidades de prática”. Dadas as características específicas de ambas, que nos permitem contrapô-las, propomo-nos analisar as diferenças:

Como membros de equipas e grupos de trabalho, as pessoas são responsáveis pela execução e cumprimento de tarefas, observando-se, no entanto, a ausência de uma partilha do conhecimento. Quando confrontados com um problema, cada membro da equipa terá de inventar novas soluções sem, no entanto e na maioria das vezes, encontrar um local que lhe permita partilhar a sua experiência. O desenvolvimento do conhecimento é assim limitado, sem possibilidade de reflexão comum das lições aprendidas e das boas práticas colectivas.

Por outro lado, enquanto em qualquer estrutura o chefe ocupa o convencional lugar de líder, mantendo a equipa centrada no contributo de cada um para o projecto, na comunidade de prática, o coordenador assume-se como um outro membro entre os seus pares.

Outro aspecto importante que merece ser destacado é a delimitação do objectivo. A transversalidade de saberes, experiências e conhecimento possibilitada pela diversidade de membros numa comunidade de prática é, normalmente, impossível de encontrar numa outra estrutura. Em oposição ao grau transitório e efêmero de uma equipa especificamente criada para o desenvolvimento de um determinado projecto, a comunidade de prática oferece uma estabilidade que perpassa e resiste à mudança organizacional da sociedade moderna.

Assim, poder-se-á inferir a diferença entre domínio e tarefa: a tarefa ou conjunto de tarefas inerentes à realização do objectivo do projecto não sobreviverá após a conclusão do referido projecto; em contraste, uma comunidade permite a abrangência e coexistência de diferentes tarefas e projectos ao longo da evolução da sua prática, desenvolvendo e partilhando o conhecimento relevante.

É, como tal, indiscutível a importância e vantagens que reveste uma comunidade de prática face ao trabalho das equipas. Não nos cabendo questionar o valor e autenticidade destas últimas, permitimo-nos, no entanto, constatar que elas se predispõem a cumprir os seus objectivos, os quais, sendo efémeros e eventualmente voláteis, perdem o carácter duradouro, característico e enriquecedor que uma comunidade de prática pode possibilitar aos seus participantes.

Dentro desta dicotomia, parece-nos interessante salientar o estudo elaborado por Bejarano et al. (2005). Estes autores dedicaram a sua investigação e reflexão às vantagens conjuntas da gestão do conhecimento organizacional, complementando a mais-valia de equipas e comunidades de prática. Refira-se, no entanto, que esta investigação foi realizada no cenário das organizações em que o clima empresarial se distancia, em algumas vertentes, do escolar. Concluíram os autores que a combinação entre equipas e comunidades de prática poderá ser uma forma de estimular a aprendizagem e a gestão do conhecimento, pela complementaridade que se pode usufruir da especificidade de cada uma.

Atente-se ainda, nesse sentido, em Tom J. van Weert (2006), que, no seu artigo “Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing” afirma “Communities of practice or inquiry (knowledge-building communities) may be the context in which ‘authentic collaboration in the use and improvement of ideas’ (Bereiter, 2002) will be possible.” (Tom J. van Weert, 2006, p. 2)

Reforça ainda o autor citado, a clara distinção entre comunidades e equipas. Dada a importância desta temática e a sua relevância para a nossa investigação, permitimo-nos transcrever a tabela:

Equipas	Comunidades de Prática
Conduzidas pelas “entregas”	Conduzidas pelo valor
Partilha de objectivos e resultados	Partilha de interesses ou práticas
Valor definido por contrato	Valor descoberto/que evolui
Valor nos resultados obtidos	Valor no processo contínuo
Definidas por tarefas	Definidas pelo conhecimento
Tarefas interdependentes	Conhecimento interdependente
Fronteiras bem definidas	Fronteiras permeáveis
Desenvolve-se através de um plano de trabalho	Desenvolve-se organicamente
Contributos de todos	Contributos variáveis
Gestão de objectivos através de objectivos e planos de trabalho	Gestão pela realização de conexões
Ligadas por compromissos	Ligadas pela identidade
Responsabilização comum	Contribuições recíprocas
Baseadas em acordos explícitos	Baseadas na confiança
Líder ou gestor da equipa	Grupo nuclear/coordenador

Quadro 5: Contraste entre equipas e comunidades de prática (KMR, 1999)

Analisando o Quadro 5, podemos concluir que:

- Enquanto as equipas são conduzidas pelas “entregas” (aqui entendidas por nós segundo o resultado final cedido pelas mesmas), as comunidades de prática são conduzidas pelo seu valor. Na verdade, a especificidade das equipas reside no produto final, enquanto que o das comunidades de prática incide no processo. Daí que o valor das primeiras assente nos resultados obtidos e seja definido por contrato (entendendo-se por “contrato” algo escrito e previamente definido), enquanto que a especificidade das comunidades de prática reside na partilha de interesses ou práticas, no valor

descoberto, sempre em evolução e num processo que se apresenta como um *continuum*.

- Por outro lado, as equipas apresentam os seus objectivos definidas por tarefas. É inequívoco que cada equipa tem tarefas pré-determinadas e previamente definidas, às quais terá de dar resposta. Por oposição, as comunidades de prática, considerando que se criam à volta de um interesse comum dos seus membros, surgem com potencialidades facilitadoras para a partilha e difusão do conhecimento, limitação essa que poderá surgir nas equipas. Na verdade, a definição das tarefas, e a determinação (rígida) das próprias fronteiras aparecem como limitações para a permeabilidade da gestão do conhecimento.
- Consequentemente, as equipas são desenvolvidas através de um plano de trabalho, fixo e rígido, apenas concretizável com o contributo de todos os elementos. No que diz respeito às comunidades de prática, desenvolvem-se com a contribuição também de todos os membros, mas de forma variável (a variação depende do envolvimento e da posição que cada membro ocupa na comunidade); também outro factor distintivo que merece ser destacado diz respeito à gestão de equipas e comunidades: na comunidade de prática, a gestão passa pelas ligações entre os membros de cada uma bem como com membros de outras, que permitirão assim vitalizar a actualidade e preparar o futuro da comunidade; ao invés, a gestão da equipa resulta da “rigidez” consequente da definição de objectivos e planos de trabalho.
- Por último, pode observar-se que enquanto qualquer equipa se encontra ligada por compromissos, previamente definidos e estabelecidos, as comunidades estão ligadas pela identidade estabelecida entre os seus membros através das contribuições de cada um deles e que funcionam recíproca e transversalmente, tendo como pilares basilares de sustentação a confiança, com o inevitável auxílio de um coordenador e de um grupo nuclear, que deve estar sempre activo e presente, na condução de um interesse que permitirá à comunidade manter-se viva. Por seu turno, as equipas assentam numa responsabilização comum mas que se baseia em acordos explícitos, sem deixar espaço para a espontaneidade da criação de uma identidade que possa surgir naturalmente. A equipa alicerça-se ainda na figura central do líder ou gestor da equipa, figura que impõe o carácter fixo e predeterminado do cumprimento da tarefa e o fim a que a equipa se propõe.

Tal como referimos anteriormente, ao elaborarmos esta análise comparativa entre equipa e comunidade de prática, não é nossa pretensão valorizar e/ou desvalorizar uma em prole ou detrimento da outra, mas antes apresentar uma reflexão que se impõe para a conclusão e objectivos do nosso estudo.

Conscientes das diferenças apresentadas, resta-nos acreditar que nas escolas portuguesas os projectos, consubstanciados nas várias equipas formadas para o efeito, se consigam concretizar não só idealisticamente mas na convicção que possam dar corpo a verdadeiras comunidades de prática, usufruindo de todas as vantagens elencadas.

SÍNTESE

Neste capítulo detivemo-nos particularmente na teoria de Etienne Wenger sobre as Comunidades de Prática, tendo em consideração o nosso objecto de estudo e os objectivos inicialmente definidos.

Começámos, assim, por reflectir sobre os fundamentos teóricos inerentes ao próprio conceito de “comunidades de prática”. Como tal, e considerando que o conceito remonta aos primórdios da civilização, optámos por analisar as definições de Wenger, McDermott, e Snyder, após o que reflectimos acerca do significado de “comunidade” e “prática” separadamente. Tal justifica-se em função do argumentado por Wenger de que nem todas as comunidades poderão corresponder a comunidades de prática. Na verdade, enquanto comunidade é referido como sinónimo de grupo de pessoas com interesses mútuos, uma comunidade de prática implica a interacção na prática.

Face a esta constatação, continuámos assim, e numa segunda parte, por analisar exclusivamente a abrangência do conceito. Sendo certo que diferentes autores o referiram, dos quais destacámos McDermott e Stewart, o mesmo foi referenciado inicialmente por Lave e Wenger e intrinsecamente associado à teoria de aprendizagem situada, analisada seguidamente. Esta teoria acontece em função da actividade, contexto e cultura em que se situa e em oposição à aprendizagem transmitida em sala de aula, na qual apenas são ministrados conhecimentos abstractos. Como tal, a interacção social (componente fundamental da teoria da aprendizagem situada) permite aos aprendentes a envolvência na comunidade de prática, a qual actua como um curriculum vivo. Também nos detivemos no processo da participação periférica legitimada. A periferia deverá fornecer uma aproximação à completa participação na prática, proporcionando assim acesso às três dimensões dessa mesma prática. Sendo que, e após a análise acima

referenciada, optámos por salientar a definição utilizada por Wenger, segundo a qual uma comunidade de prática será um grupo de pessoas que partilham um conceito ou uma paixão que têm e aprendem como fazer da melhor forma através da interacção regular. Esta interacção permite assim o estabelecimento de relações formais (por exemplo, a criação de manuais, documentos e ferramentas), bem como de relações informais (entendimento tácito do que partilhar) desencadeadas nestas comunidades.

Em seguida analisámos detalhadamente cada um dos quatro componentes fundamentais da teoria da aprendizagem - significado, prática, comunidade e identidade - seguindo a reflexão, tão aturadamente quanto possível, de cada relação biunívoca, nomeadamente prática e significado, prática e comunidade, e finalmente prática e identidade.

No que concerne à relação prática e significado, detalhámos, entre outros aspectos, o conceito de participação que é pessoal e social (permitindo um desenvolvimento de identidade da participação) e de reificação – abstracções produzidas - enquanto relação dual. No que diz respeito ao binómio prática e comunidade, detivemo-nos nas suas três dimensões – interacção mútua (primeira característica da prática), empreendimento partilhado (articulando objectivos e intenções, entre outros) e reportório partilhado (conjunto de recursos criados ao longo dos tempos pela comunidade). Finalizámos esta análise biunívoca detendo-nos na prática e identidade, em que enfatizámos a correspondência entre as duas, sendo possível verificar que ambas apresentam naturezas muito próximas.

Numa outra parte abordámos as trajectórias nas comunidades de prática, enquanto movimentos contínuos, e que podem ser categorizadas como: periféricas – nunca conduzindo a uma completa participação; dirigidas para o centro – em que os novos membros se juntam à comunidade na expectativa de se tornarem participantes completos; internas – em que a formação da identidade não termina com a aquisição da qualidade de um membro pleno, sendo, pelo contrário, contínua e criando ocasiões para a renegociação da própria identidade; de fronteira – nas quais destacámos o trabalho do “brokering” (membros que permitem a introdução de elementos de uma prática numa outra); e, finalmente, dirigidas para fora – conduzindo para o exterior da comunidade.

Num outro ponto analisámos detalhadamente tanto a participação como a não-participação nas comunidades de prática. De facto, e considerando que, segundo Wenger, as nossas identidades são constituídas tanto por aquilo que somos como por

aquilo que não somos, produzimos as nossas identidades tanto pelas práticas em que interagimos como nos definimos por aquelas em que não interagimos. Destacámos ainda os dois casos de interacção entre participação e não participação, a saber: a perifericidade – em que surge como necessário algum grau de não participação para possibilitar um tipo de participação; e a marginalidade – em que é o aspecto da não participação que domina, tornando-se assim o elemento que define uma forma restrita de participação. Procedemos ainda à análise das diversas formas de não participação enquanto relação institucional: como compromisso, como estratégia e como cobertura.

Seguidamente, focalizámos a nossa atenção nos três distintos modos de pertença: interacção (envolvimento activo nos processos mútuos de negociação de significado, através de histórias compartilhadas de aprendizagem, relacionamentos, interacções e práticas comuns); imaginação (criação de imagens do mundo e a busca de conexões através de relações entre tempo e espaço, extrapolando a nossa própria experiência) e alinhamento (coordenação da energia e actividades de um grupo de pessoas, de forma a encaixar-se dentro de estruturas mais vastas, contribuindo para a amplitude dos empreendimentos).

Seguimos a análise da teoria de Wenger, focando-nos nos elementos fundamentais do modelo estrutural. Assim, começámos por deter a nossa atenção no domínio – objectivo principal que a comunidade persegue e que permitirá ou não a continuidade da mesma; na comunidade – de onde se destaca o respeito pela perspectiva individual embora partilhando a visão global do domínio e que permite, entre outros muitos aspectos e exemplos, a partilha da dúvida, a ajuda mútua e recíproca; e na prática – partilha de uma base de conhecimento comum em simultâneo com a discussão dos últimos avanços.

Prosseguimos abordando os diferentes níveis de participação dos membros. Assim surge, em qualquer comunidade de prática, o grupo nuclear – que age como o coração da comunidade e que se transforma em auxiliar do coordenador (um membro da comunidade que assume o desempenho de diferentes tarefas de acordo com o estágio de desenvolvimento da comunidade); o grupo activo – que se distingue do grupo nuclear pela menor regularidade dos encontros em que participa; os membros periféricos – que se localizam na periferia por diferentes razões, nomeadamente por escassez de tempo ou inadequação das observações; e finalmente os outsiders - pessoas que não sendo membros activos, manifestam interesse nessa comunidade.

Ainda dando continuidade à abordagem da teoria, focalizámo-nos nos diferentes estádios da comunidade e suas características distintivas. Na verdade, e tal como qualquer elemento vivo, uma comunidade quando surge – estágio um – apresenta como traços distintivos a rede informal de pessoas que se juntam devido à necessidade conjunta da discussão de assuntos comuns. A passagem ao estágio dois acontece quando a comunidade toma consciência do seu papel, do valor que já representa, conjugado com as possibilidades futuras de onde poderá ascender. No estágio seguinte começam a surgir as tensões e oscilações de energia, sendo imprescindível a clarificação do foco, papel e fronteiras. O penúltimo estágio – maturidade da comunidade – implica a necessidade de reconhecimento por parte da organização a que pertence e de ter uma voz na estratégia e direcção da mesma, surgindo os ciclos de alternância de energia. Finalmente, e como a vida humana, também qualquer comunidade atravessa momentos mais conturbados que podem conduzir a um fim, perdurando, no entanto, na memória de cada um dos membros, a lembrança dos momentos e a riqueza da experiência vivida.

Por último, e considerando que o grupo em estudo nesta dissertação é um conjunto de professores de uma escola secundária, entendemos analisar a importância das comunidades de prática para as organizações, sendo possível concluir que, ainda que a organização não reconheça o seu valor, as mesmas continuam a existir, pese embora a perda de mais-valia que a comunidade poderia constituir para o sucesso da organização onde reside.

Ainda e porque o objecto do nosso estudo empírico partiu de um projecto desenvolvido pelo grupo de professores analisados, entendemos importante deter a nossa atenção particular nas características e diferenças evidenciadas por uma comunidade de prática e uma equipa de projecto. De facto, as distinções são evidentes, e delas podemos destacar o papel do coordenador/responsável, a definição do objectivo e o tempo de duração, entre outras.

Na verdade, e tal como acima referido, o grupo de professores em estudo desenvolveu um projecto de e-learning destinado a alunos adultos de uma escola secundária. É precisamente a especificidade dessa modalidade de ensino, bem como alguma reflexão acerca da plataforma que foi utilizada como base do projecto – a plataforma Moodle – que nos propomos analisar tanto quanto possível, cuidadosamente, no capítulo seguinte.

Capítulo IV. E-LEARNING E ALUNOS ADULTOS

INTRODUÇÃO

Tendo como referência o nosso objecto de estudo, propomo-nos, neste capítulo, reflectir sobre a problemática da educação de adultos enquanto proposta da inevitabilidade de uma aprendizagem formal ao longo da vida, bem como, na sua vertente mais recente, através do e-learning com recurso às plataformas de ensino-aprendizagem agora difundidas pela tutela e que, como tal, proliferam nas escolas secundárias.

Nesta conformidade, iniciaremos este capítulo analisando sumariamente, e sempre que possível de um ponto de vista cronológico, o empenhamento manifestado, tanto por dirigentes como por investigadores, pela temática e problemática da educação de adultos enquanto educação ao longo da vida, que se consubstanciou em diferentes normativos.

Num segundo ponto, iremos focalizar a nossa atenção sobre o e-learning enquanto forma propiciadora de sucesso para todos os que, pretendendo evoluir cientificamente, não podem realizar uma aprendizagem formal e, acima de tudo, presencial. Dada a sua especificidade, evocaremos também as suas características e apontaremos alguns relatos de experiências já realizadas.

Em seguida, centrar-nos-emos no actual modelo de ensino nocturno formal para alunos adultos, o Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis. Relativamente a este modelo, destacaremos as suas especificidades, nomeadamente no que diz respeito ao plano curricular e carga horária adjacente, contrapondo-o com o modelo recém extinto – por Unidades Capitalizáveis.

Por último, e antes de passar ao relato do projecto de e-learning para alunos adultos – objecto de estudo desta dissertação – iremos reflectir sobre a noção e alcance do termo projecto bem como acerca da difusão e proliferação dos mesmos nas escolas portuguesas. Seguidamente, e para concluir, relataremos evolutivamente o nascimento, operacionalização e primeiro ano do projecto ERMAV – Ensino Recorrente por Módulos em Ambiente Virtual – em funcionamento na escola secundária seleccionada para o nosso estudo e sobre o qual irá incidir a nossa investigação empírica.

1. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Remonta a tempos longínquos a preocupação sobre a educação de adultos enquanto educação ao longo da vida, sendo certo que esta formação e aprendizagem (ao longo da vida) é, cada vez mais decisiva e imperativa para a sobrevivência do ser humano.

Por um lado, a renovação acelerada do conhecimento oferece sólidos argumentos a favor de uma formação ao longo de toda a vida; por outro, a necessidade de acompanhar uma sociedade global, sem fronteiras, e com livre circulação de pessoas, impele a um nivelamento das competências de cada indivíduo e nível de formação adquiridas.

Já Eduard Lindemann, em “The Meaning of Adult Education” (1926), identificou vários pressupostos-chave para a educação de adultos, dos quais se destaca que a orientação de aprendizagem está centrada na vida e também que a experiência é a fonte mais rica para o adulto aprender; assim, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.

Também van Weert (2006) argumenta que “In the knowledge society learning is a continuous process: learning is lifelong learning.” (p. 1)

Tentando explicitar o significado da expressão, clarifica DePryck que “a noção de aprendizagem ao longo da vida refere-se a todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas ao longo da vida, com o objectivo de aumentar o conhecimento, as competências e as capacidades numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional.” (DePryck, 2006, p. 9)

Longe da pretensão de esgotar o tema, propomo-nos agora uma abordagem, em termos cronológicos, das diferentes perspectivas e visões a nível europeu da temática da educação ao longo da vida que consideramos mais relevantes:

O Livro Branco sobre a Educação e a Formação, “Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva”, lançado pela Comissão Europeia em finais de 1995, tenta condensar os primordiais aspectos que àquela data se colocavam aos sistemas de educação/formação, apresentando algumas propostas relativas a iniciativas a desenvolver no contexto comunitário. Destacamos e conforme citado por Ana Luísa Pires, que “o Livro Branco também reconhece que o acesso à educação/formação deve ser garantido ao longo da vida, e que se deve aumentar o esforço feito até à data, considerado insuficiente, nomeadamente por parte das empresas, no que diz respeito a grupos mais fragilizados

no mercado de trabalho (trabalhadores idosos, menos qualificados, minorias étnicas, imigrantes, etc.).” (Pires, 2005, p. 79)

Ainda enquanto conclusões do Conselho relativas ao Livro Branco, importa referir a Resolução do Conselho quanto a software educativo e multimédia nos domínios da educação e da formação, datada de 6 de Maio de 1996, no que diz respeito ao ensino aberto e à distância. Nesse documento “O Conselho convida os Estados-Membros a desenvolverem ou a prosseguirem as suas acções a favor da utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação nos sistemas educativos e de formação, a intensificarem a formação inicial e contínua dos docentes e dos formadores no que diz respeito ao domínio do *software* educativo e dos serviços em linha multimédia, (...)” (Boletim UE 5-1996)

Já em 1996, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI, Jacques Delors reiterava a importância do “conceito de educação durante toda a vida”, considerando as vantagens em termos de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Afirmava também Delors que “a ideia de educação permanente deveria ser repensada e ampliada”, não só justificadas pelas alterações a nível profissional, mas enquanto construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. (Delors, 1996)

Em Março de 2000, é elaborado pela Comissão Europeia o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, de acordo com as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, que comprovam que “a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento”. (p. 3)

A aprendizagem ao longo da vida é definida pela Comissão e os Estados-Membros (no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego) como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.” (idem, p. 3), considerando “todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto ‘do berço à sepultura’.” (idem, p. 8)

É esclarecedora também a abrangência dos termos “lifelong” e “lifewide”. Citando o documento em análise

A expressão aprendizagem “ao longo da vida” (lifelong) coloca a tónica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. A recém-cunhada expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” (lifewide) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas em qualquer fase das mesmas. (idem, p. 10)

Esta última dimensão – lifewide – enfatiza a complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal, que são qualificadas como:

- Aprendizagem formal – desenvolvida nas instituições de ensino e formação e que conduz a diplomas e qualificações reconhecidos;
- Aprendizagem não-formal – decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação não conduzindo, necessariamente, a certificados formais. Esta aprendizagem pode desenvolver-se no local de trabalho, através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil, ou vida associativa;
- Aprendizagem informal – não sendo intencional, resultante das situações mais amplas da vida, não é frequentemente reconhecida nem valorizada nem pelos próprios indivíduos.

Recentemente, é com o lema “Unidos aprendemos – reforçar a cooperação para a equidade e para a qualidade da Aprendizagem ao longo da Vida” que a Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, a decorrer no 2º semestre de 2007, propõe como prioridade “o desenvolvimento e o aprofundamento da Estratégia de Lisboa”, no que a esta temática diz respeito.

Saliente-se ainda o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013, cujo objectivo geral é desenvolver e promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade, a fim de que os sistemas de ensino e formação passem a constituir uma referência mundial de qualidade, em conformidade com a estratégia de Lisboa. Destaque-se ainda o apoio à criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida – enquanto um dos objectivos específicos deste programa.

É, no entanto, também a profissão de professor uma das carreiras em que se impõe a aprendizagem ao longo da vida. De facto, citando a Comunicação da Comissão Europeia – Improving the Quality of Teacher Education de 5 de Setembro de 2007 “The profession of teaching is becoming more and more complex. The demands placed upon

teachers are increasing. The environments in which they work are more and more challenging.”

E acrescenta o referido documento em análise que “Initial education cannot provide teachers with the knowledge and skills necessary for a life-time of teaching. The education and professional development of every teacher needs to be seen as a lifelong task, and be structured and resourced accordingly.”

Descrevendo uma visão europeia da profissão de professor, The Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, refere como uma das características:

it is a profession of lifelong learners: teachers are supported to continue their professional development throughout their careers. They and their employers recognise the importance of acquiring new knowledge, and are able to innovate and use evidence to inform their work. (2005, p. 3)

Do exposto se infere que a União Europeia tem envidado esforços e está consciente não só da importância do papel que o professor desempenha na sociedade actual, mas também dos desafios que a ela, enquanto classe profissional, se impõem e como é vital uma predisposição para a mudança, que passa inevitavelmente e entre outras coisas, pela actualização constante.

2. O E-LEARNING

Propomo-nos começar este ponto e a abordagem a este tema com a citação de Vermeersch, no prefácio do livro “Iniciação ao ensino a distância”.

Um dos desafios da educação no início do século XXI é a integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) de uma forma que resulte num valor acrescentado para o processo de aprendizagem. A educação de adultos pode ser pioneira neste campo, porque o seu grupo-alvo é perfeito para a utilização das TIC nas várias formas de ensino aberto e a distância (ensino a distância). Contudo, começar com o ensino a distância não é uma tarefa simples nem óbvia, e uma preparação metódica é uma necessidade absoluta. (2006, p. 7)

De facto, esta citação é reveladora da preocupação europeia e transnacional acerca desta temática, porquanto o livro referenciado é produto de um projecto internacional, integrado no programa Sócrates – Grundtvig da União Europeia.

Importa agora clarificar o significado do termo mais utilizado e discutido nesta temática. Conscientes das inúmeras definições para o mesmo, elegemos a apresentada pelo Glossário de termos relacionados com o ensino a distância:

E-learning (Aprendizagem electrónica) – Aprendizagem com a ajuda de ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação. Pode incluir múltiplos formatos e metodologias híbridas: a utilização de *software*, Internet, CD-ROM, aprendizagem *online* ou quaisquer outros meios electrónicos ou interactivos.

No que concerne ao futuro da educação pública na sociedade do conhecimento, a OCDE, em 2001, delineou seis cenários possíveis. De todos, entendemos destacar dois, citados por Hargreaves, os quais entendemos polémicos e aos quais tentaremos também dar algum contributo com a nossa investigação:

um segundo par de opções presume uma contracção da educação pública, quer pela atrofia (quando a carência de professores e a proliferação desesperada de inovações instalam o pânico na política educativa e levam a fusões entre escolas), quer pelo investimento em alternativas exteriores à escola, como a aprendizagem por via electrónica (e-learning) e a aprendizagem não formal. (Hargreaves, 2003, p. 216)

É nossa opinião que a aprendizagem electrónica, nomeadamente o e-learning, não produz a referida contracção da educação pública, mas antes e pelo contrário, é uma ferramenta complementar ao alcance de todos que a ela recorrem, alguns, por vezes, como recurso único e último para a complementaridade das suas competências e conhecimentos.

O e-learning constitui uma forma de aprender mais individualizada, mais adaptada às necessidades de cada um e, acima de tudo, mais flexível em conteúdos e tempos. O e-learning permite assim preparar pessoas capazes de responder mais eficazmente aos desafios actuais, sendo particularmente atractivo para alunos que tentam conciliar a vida profissional com o estudo.

É no entanto inquestionável que esta actual modalidade se apresenta aos professores como um novo desafio. De facto, estamos perante uma possível mudança no método de ensino, da qual poderá emergir, eventualmente, um novo paradigma. Apresenta-se assim como necessário que cada docente se consciencialize da sua importância e assuma pessoalmente este desafio como individual, sendo certo que a sua postura deverá ser de abertura a novas aprendizagens e novas práticas pedagógicas.

A este respeito, citemos o professor Alfredo Soeiro, director da LEC e docente da Secção de Construções Civas da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto que, numa entrevista que versou a sua visão acerca do e-learning, afirmou, relativamente à predisposição dos docentes daquela instituição para os novos desafios respeitantes à preparação das aulas, “(...) não sei se é por desconhecimento ou por inércia. Quando estive na Reitoria e se fizeram cursos de formação nesta área (preparação e administração de materiais) só apareceram 30 ou 40 inscritos, quando a universidade tem cerca de dois mil professores, ou seja, cerca de 2%.” (Soeiro, 2005)

Nas VIII Oficinas de Formação A Escola na Sociedade da Informação e do Conhecimento praTICar ao Sábado, que decorreram em 3 de Março de 2007, o Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Fernando Costa, na sua intervenção subordinada ao tema E-learning: questões, experiências... afirmava que

Embora se reconheça a importância das TIC e o currículo aponte nesse sentido, existem sempre condicionalismos, o próprio computador poderá em muitos casos ser um obstáculo à aprendizagem, porque é necessário formar as pessoas (sobretudo os professores) para que sejam capazes de lhe dar uma utilização pedagógica adequada, uma formação para lidarem com ferramentas mais específicas (diferente daquilo que se faz actualmente). (Costa, 2007)

Não tendo como pretensão esgotar o tema e respeitando as vozes contrárias, como é o caso de Carlos Nogueira Fino (2005), que na sua comunicação “O futuro da escola do passado” argumenta não serem as plataformas de e-learning a única salvação para a educação do futuro, estamos em crer que será um passo em frente; incontestavelmente que a tecnologia por si só não se afigura como a poção mágica que irá solucionar o insucesso e a infoexclusão, porém, enquanto ferramenta ao alcance de todos nós, enquanto cidadãos e, em particular, profissionais docentes, poderá ser um meio de tentar combatê-los diminuindo o fosso entre gerações com habilitações baixas e reduzir os números que nos separam dos outros países, proporcionando assim, a todos os que não têm hipóteses por via da educação tradicional, de ter acesso ao conhecimento e à Educação.

3. O ACTUAL MODELO DO ENSINO SECUNDÁRIO RECORRENTE NOCTURNO

Propomo-nos neste capítulo abordar o modelo de ensino secundário recorrente nocturno vigente, bem como fazer alguma retrospectiva, em particular referenciando o modelo anterior, tendo como base os normativos de cada um dos modelos.

Na Introdução do Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário Recorrente, elaborado em Julho de 2003, é declarada a preocupação “do atraso estrutural educativo português expresso pelas mais baixas taxas de escolarização no contexto europeu” (p. 2). Realça o mesmo documento o papel preponderante da valorização da educação de adultos, concretizado através do ensino recorrente, para inversão desta tendência e realidade nacionais.

Na verdade, o ensino recorrente nocturno “tradicionalmente identificado como ensino de segunda oportunidade”, apresentava no início da década de 70 como princípios integradores: 1) a recorrência – permissão de (re)início da formação escolar em qualquer momento; 2) a integração de saberes – os saberes e competências adquiridos deveriam ser objecto de reconhecimento; 3) a flexibilização – estruturação dos cursos de forma adaptada às necessidades e interesses dos alunos; 4) a capitalização – valorização e creditação de saberes escolares e extra-escolares, de forma permanente e cumulativa.

A experiência pedagógica por unidades capitalizáveis teve início no ano lectivo de 1992/93, tendo-se generalizado a partir do ano lectivo de 1996/97, com a criação de mais 6 cursos técnicos (Despacho nº 16/SEEI/96 de 29 de Abril). Como tal, o modelo por unidades capitalizáveis, que previa um Curso de Carácter Geral e 11 Cursos Técnicos, assentava no pressuposto do itinerário individual de formação, com a capitalização da(s) unidade(s) de cada disciplina ao ritmo de aprendizagem do aluno (Despacho Normativo nº 36/99 de 22 de Julho). Encontrando-se já previstos dois regimes de frequência – o presencial (com dever de assiduidade) e o não presencial (especialmente destinado a quem não podia assistir regularmente às aulas) – tornava-se mais fácil para um adulto concluir o ensino secundário, já que a capitalização se ia concretizando em conciliação com a vida pessoal e profissional de cada aluno.

Com a aplicação progressiva do Novo Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis, regulamentado pela Portaria 550-E/2004, e com início no ano lectivo

2004/2005, foi também regulamentada a progressiva extinção dos cursos do ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis, sendo que no ano lectivo 2007/2008 apenas são aceites matrículas na modalidade de frequência não presencial.

O Novo Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis corresponde a uma vertente da educação de adultos, em contexto escolar, de acordo com um plano de estudos organizado, constituindo uma resposta adequada de formação para aqueles que dela não usufruíram em idade própria ou que não a completaram.

Dividido em módulos capitalizáveis, ao longo de três anos e com uma carga horária semanal de quinze blocos semanais de noventa minutos, implica uma permanência nas actividades lectivas de cinco horas em cada um dos cinco dias úteis. Cabe assim ao docente a assunção de um papel diferente na gestão e dinâmica da leccionação dos conteúdos, combatendo o absentismo e incrementando a motivação, a fim de proporcionar o sucesso escolar tão almejado por todos os aprendentes que a esse fim se propuseram.

No entanto, a prática revela-nos uma contrariedade face aos objectivos inicialmente propostos por cada um dos formandos que, no acto de matrícula, se propõem capitalizar com sucesso cada módulo constituinte das várias disciplinas e assim obter uma certificação a nível do Ensino Secundário. Com efeito, um modelo de ensino ancorado na assiduidade e rigorosa frequência de uma carga horária tão pesada, não se mostrou compatível com o público discente adulto que tem, inevitavelmente, de conciliar os seus estudos com os seus compromissos profissionais (trabalho por turnos, por exemplo), nem com a vida pessoal.

Por último, acresce referir que em 2007, se assiste a uma nova reforma, com a reestruturação do ensino recorrente e sua reconversão, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. De facto, surge a partir de Setembro de 2007 o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Processo RVCC) e, em simultâneo, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Conforme o articulado do Artigo 6º do Capítulo II da Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho, os Cursos EFA assentam: a) numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, que representa um instrumento facilitador da inserção sócio-profissional e de uma progressão para níveis subsequentes de qualificação; b) em percursos flexíveis de formação definidos a partir de processos de reconhecimento e validação de

competências, previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informal; c) em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e/ou uma formação tecnológica; d) num modelo de formação modular estruturado a partir de unidades de competência, de unidades de formação, ou de ambas, constantes dos referenciais de competências-chave para a educação e formação de adultos e dos referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, privilegiando a diferenciação de percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos; e) no desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens, através do “portefólio reflexivo de aprendizagens”.

4. O PROJECTO DE E-LEARNING PARA ALUNOS ADULTOS

Reiterando o defendido por Fullan e Hargreaves, cabe aos professores “o ónus inicial da acção” (p. 10), propiciando a criação de iniciativas que permitam melhorar as aprendizagens dos alunos, não sem antes melhorarem as suas próprias aprendizagens.

De facto, de acordo com Sarason (1990, pp. 8 a 13)

(...) para as nossas escolas terem um desempenho melhor do que aquele que actualmente evidenciam, necessitamos de abandonar a crença de que é possível criar condições para uma aprendizagem produtiva sem que tais condições existam para o pessoal docente.” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 9)

Acrescentam ainda os mesmos autores que “Quando o que está em causa é a mudança, a chave está, sem dúvida, no professor.” (Fullan e Hargreaves, idem, p. 35)

Foi a partir desta premissa que nasceu na Escola Secundária A, o Projecto ERMAV – Ensino Recorrente por Módulos em Ambiente Virtual, futuramente designado por ERMAV.

4.1. OS PROJECTOS

Como referido por Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 12) “A realização de projectos em educação é, assim, uma questão que se apresenta como polémica e que, por conseguinte, é necessário analisar com seriedade.”

Considerado “projecto” por Cortesão como um termo ambíguo, a sua utilização tem sido, inequivocamente, uma constante no domínio da educação. Tal facto poderá dever-

se à consciencialização da necessidade da alteração face à ideia do “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, referido por Formosinho (1987).

Como tal, e não pretendendo esgotar a sua polissemia, o conceito de projecto está assim conotado com “um trabalho que se elabora em conjunto, crescendo com contribuições e actividades por vezes muito diversificados.” (Cortesão et. al., 2002, p. 23)

Importa ainda realçar que, concordando com o afirmado por diversos autores, nomeadamente, Cortesão (2001); Stoer e Magalhães (2001); Nóvoa (2002); Cortesão et. al., (2002), os projectos surgem pela consciencialização de que o contexto em que a escola de hoje se insere está em constante mutação, sendo certo que é imperioso responder com novas formas de trabalho e diferentes propostas educativas.

Após esta breve reflexão acerca do valor conceptual de “projecto”, voltemos ao ponto fulcral deste capítulo: a descrição do projecto ERMAV.

4.2. O PROJECTO ERMAV: EVOLUÇÃO DO PRIMEIRO ANO

Para a implementação deste projecto, a escola começou por considerar estas duas premissas:

- Todos os alunos adultos e que frequentam o Ensino Secundário Nocturno têm objectivos concretos e extremamente exigentes e constituem um público alvo receptivo à aplicação de uma metodologia mais flexível, que lhes permita conciliar o tempo de emprego, de estudo e lazer, por exemplo, reduzindo a presença em aulas e deslocações e possibilitando-lhes o acesso à informação e à interacção pedagógica através de ferramentas concebidas propositadamente.
- A educação com base no e-learning pode ser definida assim como uma metodologia de ensino-aprendizagem que utiliza as tecnologias da Internet para a comunicação e a colaboração num contexto educacional. Isto engloba tanto o complemento de aulas tradicionais com componentes baseados na Internet, quanto ambientes de aprendizagem onde o processo educacional se efectua totalmente através da Internet.

Todos os anos lectivos o público-alvo discente desta escola secundária, como em qualquer outra escola era confrontado com a mesma realidade. Concretamente, no ano lectivo 2005/2006, dos cerca dos 500 alunos matriculados no Ensino Secundário Recorrente Nocturno por Módulos Capitalizáveis, uma larga faixa era constituída por trabalhadores-estudantes e militares, que tentavam, vencendo todos os obstáculos,

assistir presencialmente às actividades lectivas, obtendo assim a tão almejada certificação. No entanto, a realidade não se compadecia com esta pretensão e muitas vezes as imposições pessoais e profissionais não permitiam a assiduidade tão necessária à consecução deste objectivo.

Assim, frequentemente, muitos destes alunos eram obrigados a desistir de tal objectivo que era para alguns um sonho adiado e para outros a possibilidade de ascensão a nível profissional ou até a garantia de um posto de trabalho.

Tornava-se assim necessário reverter esta tendência e, apoiados na legislação vigente, dar resposta ao problema.

Com a Portaria 550-E/2004 de 21 de Maio foram criados os novos cursos do ensino recorrente por módulos capitalizáveis (cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos), a funcionar em regime nocturno e destinados a um público-alvo adulto (maiores de 18 anos).

Este novo modelo, com uma filosofia idêntica ao ensino diurno, tem uma carga horária elevada, o que, por vezes, compromete a frequência para todos aqueles que, por razões pessoais e/ou profissionais, não dispõem de tempo para a frequência às aulas.

Assim, também o mesmo normativo, como forma de dar resposta aos que não podem estar sujeitos ao dever de assiduidade, prevê a modalidade de frequência não presencial, em que os alunos apenas realizam presencialmente e no estabelecimento de ensino provas de avaliação em épocas próprias e para os quais está prevista a criação de um centro de apoio, com vista ao seu acompanhamento pedagógico e à sua autoformação, o qual poderá funcionar como pólo de apoio a distância.

Detectada esta necessidade de formação, a escola propôs-se, como objectivo a curto prazo, implementar um pólo de e-learning, que possibilite a todos os alunos em regime não presencial a conclusão do ensino secundário.

Assim, definiu-se como público-alvo deste curso adultos que irão dedicar-se ao estudo no seu domicílio particular e também para a grande faixa de alunos que, em cumprimento do serviço militar e deslocados do seu domicílio possam, fora das horas de serviço, e no domicílio profissional, adquirir as competências sem, no entanto, terem que se deslocar presencialmente à escola.

Foi assim que o projecto teve início com a sua apresentação ao Conselho Executivo que, dando o seu aval, o levou a Conselho Pedagógico, em Março de 2006.

Esse órgão foi informado dos objectivos, e aprovou o projecto. Também nessa reunião foi pedido que, em todos os departamentos e grupos disciplinares fosse lançado o repto para professores voluntários que estivessem dispostos a abraçar este projecto, pioneiro no Ensino Secundário Recorrente Público.

Consequentemente à aprovação do projecto por parte dos dois órgãos da escola atrás referidos, e com o intuito de lhe ser atribuída uma Plataforma Moodle para operacionalizar o referido projecto, a escola candidatou-se, em Março de 2006, ao Projecto Saber Mais (anteriormente explicitado), indicando cinco professores que futuramente, no desenvolver da investigação são indicados como “integrarem o projecto por convite”. A integração no Projecto passou pela assinatura de um protocolo entre a Escola e o Centro de Competência Malha Atlântica, e, em finais de Setembro de 2006, a plataforma foi, finalmente, atribuída à escola.

Também relativamente a equipamento afecto ao projecto e para o desenvolvimento do trabalho dos professores, a escola tinha-se candidatado em Março de 2006, com este projecto, à Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis. Sendo que um dos objectivos desta iniciativa era preferencialmente o apoio a projectos educativos, a escola poderia assim afectar 10 computadores portáteis para a “utilização individual e profissional por professores.” (CRIE, 2006, p. 2)

Posteriormente, na reunião ordinária do Conselho Pedagógico, no mês seguinte, respondendo ao solicitado na sessão anterior, foram indicados os nomes dos professores voluntários e realizada uma primeira reunião, a fim de esclarecer os objectivos do projecto e dar a conhecer um pouco a especificidade do e-learning enquanto valência para o processo ensino-aprendizagem.

Em Julho de 2006 realizou-se uma segunda reunião com os professores voluntários onde foi solicitada a conceptualização mental da sua disciplina. Pretendia-se cobrir todas as disciplinas, num total de 32, entre os vários cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos em funcionamento na escola, sendo certo que, no primeiro ano do projecto apenas esta modalidade iria ser aplicável ao 10º ano de escolaridade.

Porém, em Setembro de 2006, e após a distribuição de serviço lectivo, o elenco de professores tinha sofrido alguma alteração. Aproximadamente metade dos professores

que iriam implementar o projecto não tinha estado presente nas reuniões preparatórias de Junho/Julho. Foi assim necessário recomeçar, pelo que, foram realizadas três reuniões: a primeira, dando a conhecer os princípios teóricos e metodológicos do e-learning; a segunda definindo a estrutura da plataforma e concepção de cada disciplina e finalmente a terceira, no dia em que oficialmente o projecto arrancou – 11 de Outubro -, como uma oficina prática de trabalho em que, cada professor, colocou a sua mensagem inicial, definiu a árvore estrutural e hierárquica da sua disciplina e colocou os primeiros conteúdos, mensagens e actividades.

De facto, a escola foi uma das seleccionadas e em Novembro de 2006 recebeu os equipamentos. Assim, e por solicitação dos professores que se encontravam já a desenvolver o projecto, foi reservada uma sala onde foram colocados os 14 computadores e que, no horário nocturno, era preferencialmente reservada para utilização dos professores ligados ao projecto, com o objectivo do desenvolvimento da sua actividade. Porém, na interrupção lectiva do Natal, a escola foi alvo de um assalto, e foram furtadas as referidas máquinas. Assim, o projecto viu-se coarctado de uma sala específica para o seu desenvolvimento, tendo os professores voltado a desenvolver a sua actividade em vários espaços, nenhum deles, porém, específico: sala de trabalho; gabinetes e salas de informática, sempre e apenas quando se encontravam livres.

Os professores reclamavam formação, pelo que, através do Centro de Formação da escola, foi organizada uma acção de formação, com duração de 25 horas, e que decorreu entre Janeiro e Julho de 2007.

A adesão à frequência da acção foi de tal forma elevada que foi necessária a constituição de uma segunda turma, formada por professores que, não estando no projecto, estavam interessados em adquirir as competências para o integrarem futuramente; ficando reservada a primeira turma para os professores que já se encontravam a dinamizar o projecto.

No dia 5 de Junho de 2007 teve lugar na escola a cerimónia de lançamento da iniciativa @ escola @ professor @ oportunidades. Paralelamente à cerimónia foi solicitado à escola pelos responsáveis da Equipa CRIE, que tinham a seu cargo a operacionalização do evento, a constituição de “workshops” para demonstração da utilização dos computadores portáteis e que fossem ilustrativos das boas práticas desenvolvidas nessa escola, no que às TIC diz respeito. Como tal, e de acordo com os ditos responsáveis, foi

solicitado que, dado que a escola desenvolvia esse projecto que, no universo das escolas secundárias e destinado ao grupo-alvo abrangido, era um projecto pioneiro, estivesse também uma representação do projecto. Foi assim que, nesse dia e durante o tempo em que decorreu o evento, estiveram numa sala, seis professores do projecto, desenvolvendo as suas actividades e com o apoio de um elemento da CRIE que, numa óptica colaborativa, foi dando sugestões de melhoramento e desenvolvimento dos materiais utilizados, nomeadamente, no que se refere à inclusão de recursos multimédia (vídeo e áudio). Ao fim da manhã, e imediatamente após o final da sessão solene, a sala foi visitada pela equipa ministerial, da qual fazia parte a Ministra da Educação, Assessores e responsáveis da CRIE. A Ministra solicitou explicação, pelo que foi elucidada, por uma professora do projecto e pela Presidente do Conselho Executivo, dos objectivos e funcionamento do mesmo, felicitando a Ministra a escola e os professores envolvidos pela iniciativa.

Relativamente aos alunos, como requisitos para a frequência deste curso estabeleceu-se como necessário o acesso a um computador com ligação à Internet e conhecimentos mínimos de informática na óptica do utilizador. Antes do início do ano lectivo, foi realizada uma acção de formação aos alunos de maneira a facultar as competências mínimas que permitem a frequência do curso e destinada a todos os que não possuísem esses conhecimentos mínimos.

Face aos destinatários deste projecto a adesão foi a melhor possível, num primeiro momento. No dia do início, foi realizada uma reunião presencial em que lhes foi dado a conhecer o funcionamento da plataforma e tiveram oportunidade de conhecer os rostos dos professores que os iriam acompanhar nesta aventura e experiência educativa.

Porém, a seguir ao primeiro entusiasmo em que a participação nas actividades e fóruns era considerável, notou-se uma desmotivação que se aproximou do abandono das actividades, a partir de Novembro. Se, por um lado, os novos alunos que formalizaram matrículas até Dezembro pretendiam aderir ao projecto e se inscreviam, a presença dos anteriores foi esmorecendo gradualmente até que, no final do ano lectivo, estavam reduzidos a um número que pode ser considerado escasso.

Não estando no âmbito desta investigação as razões desse abandono, pensamos, no entanto, que seria um aspecto a estudar e possível de ser concretizado em novas e posteriores investigações.

É neste contexto que se realiza a presente investigação. Na senda do atrás referido, propomo-nos assim investigar a óptica dos professores do projecto, no que se refere ao trabalho individual/colaborativo e emergência de uma comunidade de prática.

SÍNTESE

Abordámos neste capítulo, de forma particularizada, a problemática da educação de adultos e as várias modalidades de ensino formal ao seu alcance, concluindo com o relato do projecto ERMAV.

Começámos assim por reflectir acerca da preocupação existente, ao longo dos tempos, acerca desta temática. Na verdade, sendo que a mesma remonta a tempos longínquos, a possibilidade de propiciar essa educação a todos os adultos que, por razões de diversa índole, se viram coarctados da concretização dos seus estudos na idade regular, tem sido objecto de estudo e investigação, a par de diferentes políticas, que permitam operacionalizar uma segunda oportunidade. Sendo certo que a aprendizagem ao longo da vida não é sinónimo de apenas ensino formal, vários organismos da União Europeia têm proposto diferentes normativos com uma dupla valência. Por um lado, a consciencialização da sua inevitabilidade e, por outro, algumas propostas concretas de viabilização. Curiosamente, importa realçar que a aprendizagem ao longo da vida, contrariamente ao que, um primeiro pensamento poderia originar, não importa apenas para todos os discentes, correntemente designados pelos alunos que recebemos nas nossas escolas. Também a classe docente é alvo de normativos e recomendações, dada a inevitabilidade da sua actualização profissional, a fim de poder desempenhar consciente e correctamente uma profissão de capital importância na sociedade actual, sempre em constante mudança. Assim sendo, a classe docente surge também como uma profissão de aprendentes ao longo da vida.

Em seguida, e num segundo ponto, abordámos a especificidade e os benefícios oferecidos pelo e-learning. Sendo certo que o mesmo propicia o alcance dos saberes a todos os que não podem (formal e tradicionalmente) estar presentes frente a um professor (regime presencial), o e-learning reveste-se de outra particularidade: o recurso às novas tecnologias da informação e comunicação. Contrariamente ao que poderia ser apontado como ameaça ao ensino tradicional, o e-learning surge antes como complementar, abrangendo uma outra faixa de público-alvo. Com características específicas, exige por parte de todos os que com ele trabalham, e em particular dos

professores, dinâmicas diferenciadas e, não menos importante, o ultrapassar de um desafio que pode constituir uma ameaça ao seu sucesso: o contacto do professor com as TIC.

Enquanto vocacionado para um público discente adulto que não concluiu a sua aprendizagem na idade jovem, analisámos, seguidamente, o actual modelo de ensino formal nocturno em vigência nas escolas secundárias portuguesas – o ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis. Com um plano curricular distribuído ao longo de três anos lectivos e com uma carga horária semanal de quinze blocos de noventa minutos, este modelo, ao contrário do extinto modelo por unidades capitalizáveis, impede muitos dos seus potenciais destinatários de o concluírem com sucesso, porquanto a referida carga horária e regime de assiduidade não se coadunam com os compromissos pessoais e/ou profissionais de muitos dos alunos adultos.

Como tal, deverão surgir, necessária e inevitavelmente, formas alternativas. Por outro lado, actualmente proliferam em Portugal, os projectos.

Foi este o aspecto que nos propusemos reflectir em último lugar. A própria significação do termo e a sua proliferação nas nossas escolas, implicam uma viragem não só conceptual do sistema de ensino mas um trabalho diferenciado por parte de quem os operacionaliza, em particular os professores, a quem é constantemente lançado o desafio da mudança.

Para concluir, analisámos a evolução do primeiro ano do projecto que constitui o objecto do nosso estudo empírico. Denominado Projecto ERMAV – Ensino Recorrente por Módulos em Ambiente Virtual – e ancorado numa plataforma de ensino-aprendizagem, mais concretamente, a plataforma Moodle, este projecto nasceu enquanto resposta à necessidade de formação de uma faixa de público discente adulto que abandonava o ensino presencial por impedimentos vários. Consciente a escola de que por um lado, tinha público-alvo interessado e, por outro, beneficiava da cobertura do normativo em vigor, foi implementado este projecto no ano lectivo 2005/2006. A sua operacionalização e funcionamento, a forma de recrutamento dos professores intervenientes, as limitações logísticas bem como as dinâmicas desenvolvidas pelo grupo de docentes ao longo deste primeiro ano de funcionamento serão assim o objecto da nossa investigação, que será detalhadamente explanada na 2ª Parte desta dissertação.

2ª PARTE –

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo I. METODOLOGIA

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo inicia-se com a fundamentação das opções metodológicas que nortearam esta investigação, com a caracterização da escola e a definição do grupo de professores que constituem o caso em estudo. Serão ainda descritas e fundamentadas as técnicas e os instrumentos a usar na recolha de dados, bem como será apresentada e justificada a forma de tratamento de cada instrumento.

2. O PROBLEMA

Optamos por iniciar este ponto recordando a pergunta de partida e as sub-questões de investigação do nosso estudo, enunciadas anteriormente, mas que relembramos:

Em que medida um projecto de e-learning para alunos adultos permite a criação e dinâmica de uma comunidade de prática entre professores?

Para facilitar a abordagem do problema, foram formuladas sub-questões de investigação mais específicas, que passamos a enumerar:

1. Que dinâmicas revelam os professores deste projecto que são próprias de uma comunidade de prática?
2. Que mudanças se verificam nas práticas pedagógicas dos professores, no que concerne ao trabalho individual/trabalho colaborativo?
3. Que importância atribuem os professores à colegialidade na operacionalização deste projecto?

Assim, para dar corpo a este projecto, definimos como objectivos da investigação:

- Identificar as dinâmicas apresentadas pelo grupo de professores do projecto
- Verificar se as dinâmicas permitem categorizar o grupo como comunidade de prática
- Inventariar as mudanças na prática pedagógica de cada um dos professores do projecto
- Analisar se os docentes do projecto optaram por práticas colaborativas em detrimento do isolamento
- Analisar a importância dada por cada docente do projecto à colegialidade

- Analisar se os docentes associam os benefícios da colegialidade a uma mudança e inovação na escola actual
- Verificar se este tipo de projecto propicia a colegialidade entre os docentes.

Em face do problema colocado e para a consecução destes objectivos, as duas opções metodológicas fundamentais desta investigação foram a escolha de uma abordagem qualitativa e o encaminhamento para um modo de investigação do tipo “estudo de caso”. As suas especificidades bem como a sua adequação ao objecto de estudo, justificaram as razões da nossa escolha.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando que a distinção entre as abordagens quantitativa e qualitativa é realizada, acima de tudo, em função do método utilizado, poderão neste momento, no desenvolvimento da investigação em Ciências Sociais, coexistir a associação de ambas, não descurando, no entanto as dificuldades inerentes à sua utilização simultânea.

Porém, dada a especificidade do nosso estudo, optámos por uma investigação de cariz qualitativo.

A investigação qualitativa na área das Ciências da Educação tem vindo a ampliar o seu campo de acção. De facto, “um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística” alargou-se para contemplar uma metodologia que “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamental e o estudo das percepções pessoais.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49)

Também o privilégio do ambiente natural, enquanto contexto da investigação, e o contacto directo com os sujeitos, são outras das características marcantes deste tipo de estudo.

A recolha de dados “em forma de palavras ou imagens e não de números” (idem, p. 48), permite uma riqueza de análise que se vê coarctada aquando da opção pela investigação quantitativa.

Específica deste tipo de investigação é ainda a preocupação com as perspectivas dos participantes. A sua apreensão permite fazer “luz sobre a dinâmica interna das situações, “(...) o que é frequentemente invisível para o observador externo”. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51)

Ainda de salientar que em investigação qualitativa os dados ou provas não são recolhidos “com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas

previamente”, mas antes “as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (idem, p. 50)

Largamente utilizado na investigação em Ciências Sociais, o estudo de caso pode ser definido, de acordo com Yin (1988) “como uma abordagem empírica que: - investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, – os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual – são utilizadas muitas fontes de dados.” (Yin citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 216).

Ainda de acordo com o mesmo autor, “o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de ‘como’ ou ‘porquê’; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto.” (idem, p. 216).

Para Merriam (1988), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 89)

E acrescenta a autora,

No que concerne aos estudos de caso qualitativos, Merriam (1988) destaca como características fundamentais: particular – dado que se focaliza em determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – pois o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno em estudo; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – dado que a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; e holístico – atendendo a que tem em conta a realidade na sua globalidade. (Carmo e Ferreira, 1998, p. 217)

Segundo Werner e Schoepfle (1978), “existem muitos tipos diferentes de estudos qualitativos.” (Werner e Schoepfle, citados por Bogdan e Biklen, 1994, p. 90), dos quais destacamos o estudo de caso de observação. Neste tipo de estudos, o foco pode centrar-se numa organização ou num aspecto específico da mesma, e a melhor técnica de recolha de dados é a observação participante.

Um dos aspectos inerentes ao estudo de caso é a integração do investigador no meio, e, consequentemente, ser aceite. Sendo certo que o sucesso desta estratégia deverá passar por um conjunto de características das quais poder-se-á destacar ser discreto, paciente, ter uma atitude de aceitação incondicional do outro (isento de juízos de valor) e de empatia. Nos casos de estudo de caso em escolas, por exemplo, é assim fundamental

que tanto os sujeitos da organização participantes na investigação como o investigador se sintam implicados na vida da própria organização.

A este propósito Walker, R. (1983),

cita um investigador que afirma que “o trabalhador de campo ideal será talvez uma pessoa que aprendeu a comportar-se de uma maneira natural e previsível, que se implique, ainda que não intensamente, na situação.” E refere ainda que particularmente o investigador que faz uma trabalho a prazo, confronta-se intensamente com esta duplicidade constante de implicação e distanciação, sendo ao mesmo tempo “estranho e amigo” parecendo “fazer uma estranha viagem por uma terra que lhe é familiar.” (Freire, 1997, pp. 570-571)

O mesmo autor afirma que os estudos de caso “são um passo para a acção, para a tomada de decisões”. De facto, será necessário conhecer para agir e o estudo de caso permite-nos um conhecimento profundo da realidade com incidência no processo, ou seja, no que ocorre numa organização durante um determinado lapso de tempo. (idem, pp. 570-571)

Walker refere como vantagens do estudo de caso, para além da anteriormente citada:

- Os estudos de caso (produto) podem constituir um arquivo de material descritivo suficientemente rico para permitir reinterpretações subsequentes;
- Os estudos de caso são mais acessíveis ao público em geral do que outros dados de investigação (podem servir múltiplas audiências).

O estudo de caso enquanto tipo de estudo não surge isento de importantes limitações e dificuldades:

- São estudos muito complexos, morosos e difíceis de levar a cabo, por isso implicam a existência de uma equipa de investigação;
- O acesso aos dados levanta problemas, assim como a sua publicação; o investigador tem de ter bem presentes os problemas da confidencialidade dos dados, os limites entre o público e o privado, preservando o anonimato dos sujeitos;
- Levanta também problemas quanto aos efeitos da implicação do investigador na realidade que estuda e seus reflexos nos resultados obtidos;

- Põe ainda o problema da generalização, uma vez que se trata de um estudo em profundidade de uma realidade específica, considerando os seus aspectos idiossincrásicos; mas este aspecto pode, no entanto, ser superado através do recurso a estudos de caso múltiplos, seguindo o mesmo esquema de investigação, na tentativa de encontrar algumas possíveis generalizações. (idem, p. 572)

4. O CASO EM ESTUDO

Face ao exposto, para realizar esta investigação, e em conformidade com o objecto de estudo e objectivos da investigação atrás definidos, optámos pela investigação de natureza qualitativa e por um estudo de caso de observação, tendo em consideração que nos propusemos investigar um fenómeno no seu contexto natural – a experiência do projecto ERMAV a funcionar em regime nocturno na Escola Secundária A, incidindo sobre os professores pertencentes ao projecto e às suas dinâmicas e práticas pedagógicas individuais/colaborativas. Pretendemos também investigar se essas dinâmicas propiciaram a criação de uma comunidade de prática.

Estávamos conscientes das dificuldades com que a investigadora se podia deparar. Paradoxalmente, por estar em território conhecido – já que, se por um lado não necessitaria de conquistar a confiança dos sujeitos de investigação nem de estabelecer as relações empáticas imprescindíveis num território alheio, pelo outro deveria optar por uma postura de afastamento e neutralidade face ao objectivo do seu estudo, mantendo o distanciamento necessário entre a docente e a investigadora. Tentámos manter a racionalidade possível e necessária à realização do empreendimento a que nos propusemos.

Assim, estas opções metodológicas permitir-nos-iam captar vários aspectos comportamentais, investigar atitudes, práticas, o envolvimento e as dinâmicas dos professores, tentando perceber o que valeu a pena e eventualmente o que falhou, podendo levantar propostas de alterações, sem contudo limitar a espontaneidade e diversidade de opiniões.

4.1. O CONTEXTO

A escola onde se realizou o estudo situa-se na área de Lisboa oriental em que se desenvolvia um projecto com estas características e destinado ao público-alvo discente nocturno do Ensino Secundário Recorrente. Outro critério que foi preponderante prendeu-se com o conhecimento prévio que a investigadora tinha da escola, já que esta é o seu local de trabalho, onde lecciona. Assim, optámos pela vantagem da familiaridade, tal como é compreendida por Carmo e Ferreira, “Um primeiro critério, que podemos identificar como critério da familiaridade do objecto de estudo, mostra-nos que é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador.” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 45).

Acresce ainda explicitar que a investigadora pertencia também ao projecto em estudo. Embora conscientes e tendo presentes as recomendações de Bogdan e Biklen, que aconselham a “não escolher um assunto em que esteja pessoalmente envolvido” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 86), decidimos arriscar empreender esta investigação. Se, por um lado, este foi um projecto pioneiro no seu ano de lançamento, não arriscámos imaturamente que “os outros protagonistas, (...), se o conhecem bem, dificilmente o poderão considerar um observador imparcial” (idem, p. 86)

Tendo sempre presentes estes perigos, pudemos, no entanto, constatar que os mesmos não se evidenciaram no presente estudo. De facto e como demonstraremos posteriormente, aquando da análise dos resultados do questionário e das entrevistas, os sujeitos da investigação agiram e manifestaram-se, ignorando que a investigadora poderia apresentar-se para eles como uma “ameaça”, demonstrando uma postura de conversa informal e entre pares.

Tendo assim em conta os pressupostos anteriormente referidos, contactámos o Conselho Executivo da Escola, na pessoa da Presidente, solicitando permissão para o desenvolvimento da investigação bem como para a aplicação do questionário e entrevista (ver Anexo A). O pedido recebeu deferimento e verificou-se uma predisposição de todos os sujeitos, sempre que solicitados, facto que deve ser realçado com apreço e agrado.

4.2. A ESCOLA

O estudo foi realizado numa Escola Secundária com 3º Ciclo. Esta escola encontra-se situada na zona oriental de Lisboa, num bairro residencial, do qual a maioria dos habitantes pertence à classe média/alta, mas numa freguesia que abrange um bairro de habitação social e que faz fronteira com uma das zonas mais problemáticas de Lisboa. Dado que o estudo se reportava ao ano lectivo 2006/2007, a caracterização apresentada em detalhe no Anexo B, refere os dados desse ano lectivo.

Destaquemos, no entanto, alguns dados relevantes para a nossa investigação. De facto, no ano lectivo em que decorreu o primeiro ano do projecto, encontravam-se matriculados no Ensino Secundário Recorrente 443 alunos, dos quais 40% frequentavam o Ensino Secundário por Módulos Capitalizáveis. Serão assim estes 40% o universo de alunos que potencialmente poderiam usufruir do projecto implementado.

Por outro lado, acresce determo-nos na composição do corpo docente da escola em que decorreu o nosso estudo: num total de 175 docentes, 73% pertenciam ao Quadro de Escola; 19% ao Quadro de Zona Pedagógica e apenas 6% eram contratados. Deste total, 37% tinham horário exclusivamente nocturno, enquanto 12% dos docentes leccionavam cumulativamente nos turnos diurno e nocturno. Poderemos aquando da análise dos dados dos questionários determo-nos mais pormenorizadamente sobre a composição do grupo de docentes que integrou o projecto ERMAV.

4.3. OS PROFESSORES DO PROJECTO

De um total de 24 professores a desenvolver o projecto, e considerando que um dos professores era a investigadora, a amostra em análise foi constituída pelos restantes 23 professores do projecto de e-learning para os alunos do ensino secundário recorrente nocturno da Escola Secundária A, em Lisboa.

Foram ainda informantes:

- Um membro do Conselho Executivo
- Coordenador TIC

De acordo com Aires, (s/d), em investigação qualitativa, a perspectiva de amostragem é por conveniência, sempre que os sujeitos que a compõem não foram escolhidos ao acaso. No caso específico da presente investigação, tanto a escola como os professores foram seleccionadas de forma intencional, de acordo com o nosso objecto de estudo.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

5.1. AS TÉCNICAS UTILIZADAS

Embora alguns estudos qualitativos assentem apenas num tipo de dados, a maior parte dos estudos qualitativos utiliza uma variedade de fontes de dados.

A selecção dos métodos a utilizar assume capital importância pois são estes “que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral.” (Bell, 2004, p. 95)

Em estudos de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados, como, por exemplo: a entrevista, a observação, a análise documental e o questionário. Para este estudo utilizámos o questionário, a entrevista, os diários de professores e a análise documental.

Também no estudo de caso, como em qualquer estudo, será sempre necessário assegurar a validade e a fiabilidade.

Enquanto a validade interna “diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada”, a fiabilidade tem a ver com a replicação do estudo, ou seja, “a necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 218), que assenta numa descrição pormenorizada de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.

Os autores em análise explicitam assim as formas de assegurar a validade e a fiabilidade do estudo:

A validade interna pode ser assegurada através da triangulação – utilizando vários investigadores, várias fontes de dados ou diferentes métodos; verificando se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes afirmaram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita; observando o fenómeno em estudo durante um período longo ou realizando observações repetidas do mesmo; discutindo os resultados com outros investigadores; envolvendo os participantes em todas as fases da investigação.

A fiabilidade pode ser garantida sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados. (idem, p. 218)

No que à triangulação diz respeito, Patton (1990) citado por Carmo e Ferreira afirma, que “uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação, ou seja, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas.” (idem, p. 183) Assim, e em conformidade com o autor referenciado, dever-se-ão utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas.

Também Denzin (1978) citado por Patton, identificou quatro grandes tipos de triangulação: 1) triangulação de dados – relativa à utilização de uma variedade de fontes num mesmo estudo; 2) triangulação de investigadores – relativa ao uso de vários investigadores ou avaliadores; 3) triangulação de teorias – referente ao uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados; 4) triangulação metodológica – relativa ao uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa.

Esclarecem ainda Carmo e Ferreira que “a lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica e consequentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade.” (idem, p. 184)

Focalizando-nos no estudo que agora apresentamos e tendo em consideração que “a triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa” (Colás citada por Aires, s/d, p. 43), propusemo-nos a uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como conduzimos o estudo, de forma a assegurar a fiabilidade do mesmo; optámos ainda por privilegiar assim a “triangulação de dados – modalidade que comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte.”.

Como tal, e de acordo com a divisão das técnicas de recolha de informação proposta por Colás (citada por Aires, s/d, pp. 43 e 44), utilizámos neste nosso projecto de investigação, como Técnicas Directas ou Interactivas, entrevistas qualitativas; dentro das Técnicas Indirectas ou Não-Interactivas, o nosso estudo assentou na análise de documentos oficiais – os normativos referentes à implementação do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis e por Módulos Capitalizáveis (ver Capítulo IV da 1ª Parte) – e nos diários dos professores.

Todas estas técnicas, bem como os respectivos instrumentos de recolha e a sua concepção, serão agora objecto de análise detalhada.

5.2. O QUESTIONÁRIO

A nossa investigação iniciou-se com a construção, validação, aplicação e tratamento de um questionário a todos os professores que integravam o grupo do projecto ERMAV da Escola Secundária A, escolhida em conformidade com critérios anteriormente explicitados. De facto, considerando a amostra em estudo – 23 professores do projecto – e dado os objectivos que nos propúnhamos investigar, decidimos iniciá-lo pelo recurso a uma metodologia de natureza quantitativa, secundada pela utilização de metodologias de natureza qualitativa, explanadas posteriormente e em detalhe.

Esta opção foi tomada, embora convictos das críticas e limitações apontadas à inquirição por questionário:

A crítica mais comum à metodologia de inquirição por questionário é de que, ao apresentar um conjunto prévio de respostas possíveis, o investigador condiciona desde logo as formas através das quais é possível responder às perguntas, sendo por isso impossível avaliar a validade das respostas. Dito de outro modo, argumenta-se que o fornecimento prévio de respostas pode conduzir os inquiridos a fornecerem respostas que nunca lhes teriam ocorrido se estivessem a responder livremente. (Foddy, 2002, p. 17)

Porém estamos em crer que o recurso aos outros instrumentos de recolha de informação poderia permitir ultrapassar este problema. Também para esta opção metodológica teve influência o carácter de anonimato proporcionado pelo questionário, o que propiciava ao respondente uma maior liberdade e veracidade nas suas respostas.

Como tal, e no que diz respeito ao questionário, este foi cuidadosamente ponderado, dada a especificidade, nomeadamente, na sua elaboração.

5.2.1. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Conforme Carmo e Ferreira (1998), o problema-chave que acompanha a elaboração e aplicação de um questionário prende-se com a interacção indirecta. Como tal, entre as duas questões a serem examinadas destacava-se o cuidado na formulação das perguntas, já que a forma mediatizada de contactar com os inquiridos não constituiu problema no nosso estudo. Dado que não havia possibilidade de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição, o sistema de perguntas devia ser extremamente bem organizado. Habitualmente um questionário integra diversificados tipos de perguntas: 1)

perguntas de identificação – cujo objectivo é a identificação dos inquiridos; 2) perguntas de informação – cujo objectivo é colher dados sobre factos e opiniões do inquirido; 3) – perguntas de descanso – servem para intencionalmente introduzir uma pausa e mudar de assunto, ou para introduzir perguntas que ofereçam maior dificuldade manifesta ou inibam o respondente pela sua natureza melindrosa, muitas vezes sem tratamento posterior; 4) – perguntas de controlo – destinadas a verificarem a veracidade de outras perguntas insertas noutra parte do questionário.

O questionário por nós elaborado para aplicação aos professores do projecto ERMAV (Anexo C) integrou os tipos de perguntas atrás mencionados.

Conforme Ghiglione e Matalon, e no que respeita ao seu conteúdo, “poder-se-á distinguir duas grandes categorias de questões: 1) as que se debruçam sobre os factos, em princípio susceptíveis de serem conhecidos de outra forma sem ser através de um inquérito e 2) as que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, (...) Também as questões podem ser distinguidas pela sua forma: 1) as questões abertas às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos e 2) as questões fechadas, onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar.” (Ghiglione e Matalon, 2005, pp. 114-115)

Optámos, para a nossa investigação, por um questionário constituído apenas e integralmente por questões fechadas, que visavam obter informação sobre factos e recolher opiniões e atitudes.

Outra preocupação que tivemos em conta aquando da construção do questionário prendia-se com a clareza das perguntas. Seguindo a recomendação de Hill e Hill “quando estamos a escrever as perguntas do questionário devemos lembrar-nos de que em geral: – clareza está inversamente relacionada com a extensão de uma pergunta; – quanto mais “literárias” e sofisticadas forem as palavras de uma pergunta, menos claro é o seu significado; - são muitas as pessoas que têm vocabulários e habilitações literárias restritos.” (Hill e Hill, 2002, p. 95)

Ainda relativamente à terminologia “Quem redige o questionário é, em geral, relativamente culto. Por esse facto, corre o risco de usar um vocabulário pouco habitual e que não será compreendido por todos, ou então, consciente dessa dificuldade, recorrer

a uma linguagem artificialmente simplificada ou popular (...)” (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 121)

Se o problema do desfasamento de habilitações literárias não se colocava, atendendo a que o questionário era aplicado a professores, poder-se-ia enfrentar outro tipo de fragilidade e constrangimento que era o da terminologia técnica e específica com o emprego de vocábulos ditos “técnicos”. Se, por um lado, poderia reduzir o significado da questão, por outro, e dado que se tratava em alguns itens de questionar práticas e atitudes que poderiam parecer de alguma forma “ameaçadoras” e constrangedoras para o respondente, a questão poderia ficar mutilada da verdadeira resposta a ser dada. Foi assim deliberadamente, e tendo consciência desta potencial ameaça e fragilidade, que, por opção, não recorremos ao emprego deste tipo de vocabulário mais técnico e que poderia parecer, aprioristicamente, o mais adequado; tentámos, pelo contrário, e sempre que possível, desmistificá-lo, aproximando-o do conhecimento de cada um dos sujeitos de investigação.

Também a questão do número de questões foi aturadamente ponderado; de facto, e de acordo com Carmo e Ferreira, “o número de perguntas de um questionário deve ser (...) o adequado à pesquisa em presença e não mais que esse quanto baste.” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 141)

Relativamente ao questionário por nós elaborado, estávamos conscientes de que o mesmo era, em tamanho, longo, correndo assim o risco de ter um “efeito dissuasor sobre os inquiridos aumentando a probabilidade das não respostas” (idem, p. 141); no entanto, não se revelou passível de ser diminuído, já que, para pretendermos responder à totalidade dos objectivos previamente definidos, todas as questões se nos afiguraram essenciais.

Assim, tendo como base o quadro teórico, nomeadamente no que diz respeito à dicotomia/complementaridade da prática docente colegial e/ou individual, por um lado; e, por outro, dando particular ênfase à teoria das comunidades de prática, de acordo com Wenger, articulado com o objecto de estudo e os objectivos empíricos previamente definidos, foi elaborado o questionário que necessitava de ser validado, antes da sua aplicação.

5.2.2. VALIDAÇÃO

Tal como referido por Carmo e Ferreira, após a redacção da primeira versão do questionário, o mesmo deve ser validado a fim de “garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objectivos inicialmente formulados pelo investigador.” Assim sendo, a validação permite verificar, entre outros aspectos:

- Se todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, e da forma prevista pelo investigador;
- Se não haverá perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de sujeitos se recusa a responder, por serem tendenciosas ou desencadeadoras de reacções de auto-defesa;
- Se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis;
- Se não faltarão perguntas relevantes;
- Se os inquiridos não considerarão o questionário demasiado longo, aborrecido ou difícil. (Carmo e Ferreira, 1998, p. 145)

Ao pretendermos realizar a validação, deparámo-nos com um primeiro obstáculo: qual a amostra a utilizar para o efeito.

Na verdade, e de acordo com Bell, “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados ...” (Bell, 2004, p. 128) Também a mesma autora recomenda que “o ideal seria testar o questionário com um grupo semelhante ao que constitui a população do seu estudo (...)” (idem, p. 129)

No nosso caso particular, todos os professores envolvidos no projecto iriam ser sujeitos de investigação, pelo que não restava “grupo semelhante à população em estudo”. Por outro lado, entendíamos que os restantes docentes da escola não estavam suficientemente elucidados nem integrados na problemática. No entanto, existia a outra turma que frequentava a Acção de Formação, na perspectiva e propósito de virem a integrar o projecto futuramente.

Assim, ponderada toda a situação, optámos por validar o questionário recorrendo a um grupo de 15 professores que, frequentando a acção de formação, para além de poderem vir a ser potenciais colaboradores do projecto, estavam naquele momento já em contacto com as plataformas de aprendizagem, por via da frequência da referida acção.

Ultrapassado este primeiro obstáculo, a validação do questionário teve lugar no dia 23 de Maio, a um grupo de 15 professores, no início da sessão da acção de formação.

A validação foi feita por aplicação directa do questionário, na sala C1 do Bloco C da Escola Secundária onde se realizou a investigação, com a presença da investigadora. Inicialmente, a investigadora agradeceu a colaboração e explicou os motivos do presente estudo e questionário, realçando o carácter anónimo do seu preenchimento. Considerando a opção pela entrega pessoal dos questionários, eliminou-se o problema das não-respostas. Também o contacto pessoal com o grupo facilitou a interacção, o que se revelou muito útil para a análise do instrumento a testar. De salientar que a receptividade das pessoas foi a melhor e, conscientes da importância da testagem e também do objecto de estudo, empenharam-se no seu preenchimento, pelo que o mesmo demorou, em média, cerca de 45 minutos, o que veio a revelar-se superior ao tempo levado pelo grupo de professores em estudo, aquando da aplicação.

O questionário apresentado ao grupo de validação estava dividido em Partes: I Parte – Caracterização do Docente; II Parte – Caracterização do Docente face ao Projecto; III Parte – O Docente e o Projecto; IV Parte – O Docente e a Acção de Formação; V Parte – Avaliação e Futuro do Projecto.

Tendo em conta os objectivos de investigação previamente definidos, foi possível estabelecer uma relação, representada no quadro seguinte:

OBJECTIVOS	PERGUNTAS
Identificar as dinâmicas apresentadas pelo grupo de professores do projecto	7; 8; 12; 13; 33; 35 a)
Verificar se as dinâmicas permitem categorizar o grupo como comunidade de prática	9; 10; 11; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 41; 47; 49; 52; 53; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 70; 71; 72; 74; 76 c); 76 d); 76 e); 76 f); 77
Inventariar as mudanças na prática pedagógica de cada um dos professores do projecto	34; 50; 75; 76 b);
Analisar se os docentes do projecto optaram por práticas colaborativas em detrimento do isolamento	35 b); 36; 37; 38; 39; 43; 44; 45; 46; 48;
Analisar a importância dada por cada docente do projecto à colegialidade	40; 42; 51; 58; 73; 76 a)
Analisar se os docentes associam os benefícios da colegialidade a uma mudança e inovação na escola actual	76 g); 76 h); 76 i)
Verificar se este tipo de projecto propicia a colegialidade entre os docentes	54; 55; 56; 57
TIC	67; 68; 69

Quadro 6: Relação Objectivos/Perguntas do questionário para validação

Para a formulação das perguntas, tivemos como base os formatos de questões propostos por Tuckman. De facto, o citado autor evidencia as características distintivas entre questões directas versus indirectas, enfatizando que “ao fazer com que o objectivo de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indirecta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas, embora possa ser necessário um maior número de questões para recolher a informação relevante, (...)” (Tuckman, 2000, p. 309). Na senda das recomendações, prossegue o autor que, no que concerne às questões específicas versus não-específicas, as primeiras, tal como as directas “podem levar o sujeito a ser cauteloso ou circunspecto, e a dar respostas pouco sinceras” enquanto que as questões não-específicas “podem levar, indirectamente, o sujeito à informação desejada e com menos alarme.” (idem, p. 309)

Face ao exposto e ponderadas as recomendações, em cada uma das Partes optámos por uma diversidade de perguntas, nomeadamente questões com resposta pré-determinada, questões de resposta-chave, questões directas e indirectas e também questões específicas e não-específicas.

Durante o preenchimento do questionário, alguns dos respondentes solicitaram esclarecimentos adicionais. Fizemos um registo das dúvidas apresentadas para posterior aperfeiçoamento da formulação dos itens e das opções de resposta. Também alguns respondentes anotaram à margem as suas impressões e as dúvidas que tinham sentido.

Detectámos de imediato que, embora aquando da elaboração da primeira versão tivéssemos tentado que “as instruções fossem precisas, claras e curtas” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 144), no entanto, a validação vinha revelar que tal facto não se verificou, pelo que, seria necessário repensar as instruções e reformulá-las, de modo a torná-las inequivocamente claras. Também algumas dúvidas se prendiam com vocabulário mais específico da terminologia usada acerca da teoria das Comunidades de Prática; algumas questões mal formuladas ou deficientemente discriminadas e por último o *layout* utilizado, que foi considerado diminuto para o preenchimento, no que diz respeito aos espaços reservados às respostas.

Posteriormente, foi realizado o tratamento dos dados para verificar se uma análise quantitativa sugeria outras hipóteses ou correcções. De facto, “uma primeira análise dos resultados obtidos dará a possibilidade de avaliar, mesmo que grosseiramente, o valor de certas hipóteses ou de esboçar algumas interpretações.” (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 158) A este respeito, acrescenta Bell “(...) poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais.” (Bell, 2004, p. 129)

Na verdade, após o tratamento e análise dos dados verificámos que o facto de termos colocado num só bloco todas as perguntas relativas ao mesmo tema, pertencentes ao mesmo objectivo empírico e formuladas de várias maneiras, que solicitavam assim diferentes formas de preenchimento, tendencialmente estava a “viciar” ou potencialmente a falsear as respostas. Como defendem Hill e Hill “quando o questionário trata de opiniões, atitudes ou satisfações é mais apropriado não colocar as perguntas de uma secção num só bloco.” (Hill e Hill, 2002, p. 164)

Acresce ainda que haver vários tipos de questões no mesmo bloco dificultou a resposta correcta, já que os respondentes interpretaram de forma não correcta as instruções, eventualmente porque as mesmas se encontravam não completas e claras e também devido a uma leitura menos atenta das mesmas.

Elaborámos uma síntese das irregularidades verificadas e comprovámos esses factos pelo que, após análise aturada, decidimos reformular o questionário, incidindo nos seguintes aspectos:

- Eliminámos as secções, mantendo apenas a menção a I Parte (que tem com objectivo a caracterização e identificação do respondente) e II Parte (todos os restantes aspectos a investigar);
- Reformulámos a própria estrutura do questionário, agrupando, sempre que possível, as questões de acordo com o tipo de resposta solicitada, para um mais claro preenchimento;
- Demos particular atenção à clareza das instruções, destacando-as e colocando-os junto de cada questão, preferindo assim a repetição em detrimento da omissão;
- Clarificámos as questões que foram indicadas pelo grupo de validação como não óbvias e entendíveis;
- Eliminámos as questões relativas à proficiência das TIC, remetendo a sua análise para as entrevistas;
- Uniformizámos para apenas três, sempre que era solicitada a escolha de razões /aspectos/factores.

5.2.3. APLICAÇÃO

Após a reformulação do questionário com base nas alterações saídas da validação, procedeu-se à redacção definitiva do questionário. (Anexo D)

A aplicação do questionário desenvolveu-se entre 19 e 29 de Junho.

Para prevenir o problema das não respostas, foi solicitado aos respondentes o preenchimento imediato, para que não fosse necessário que o levassem para casa. Assim, a aplicação foi faseada: a primeira aplicação foi feita aos quinze professores que estavam a frequentar a acção de formação e, com o consentimento prévio do formador, foi-lhes pedido que procedessem ao seu preenchimento, meia hora antes do intervalo da sessão.

Os restantes professores foram contactados individualmente pela investigadora, nos dias subsequentes, solicitando que, num momento que tivessem livre, procedessem ao preenchimento. Foi assim ultrapassado o problema das não respostas e garantido que não se procedeu a explicações relativas às perguntas, preservando-se a “conservação da

constância das condições” (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 108), encontrando-se assim todos os questionários preenchidos com iguais critérios de procedimento.

O preenchimento do questionário pelos restantes professores foi realizado num local à escolha de cada respondente, calmo e sossegado, propiciador de um ambiente inerente à concentração necessária. A investigadora tentou, sempre que possível, estar presente, sem, no entanto, interferir no preenchimento.

Apresentamos, em seguida, a grelha que retrata a correspondência entre cada um dos objectivos e as perguntas do questionário definitivo.

OBJECTIVOS	PERGUNTAS
Identificar as dinâmicas apresentadas pelo grupo de professores do projecto	7; 8; 12; 13; 29; 31 a)
Verificar se as dinâmicas permitem categorizar o grupo como comunidade de prática	9; 10; 11; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 36; 42; 45; 46; 50; 51; 52; 53; 55; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 74 c); 74 d); 74 e); 74 f)
Inventariar as mudanças na prática pedagógica de cada um dos professores do projecto	30; 54; 56; 74 b)
Analisar se os docentes do projecto optaram por práticas colaborativas em detrimento do isolamento	31 b); 32; 33; 34; 35; 38; 39; 40; 41; 43;
Analisar a importância dada por cada docente do projecto à colegialidade	37; 44; 57; 58; 73; 74 a);
Analisar se os docentes associam os benefícios da colegialidade a uma mudança e inovação na escola actual	74 g); 74 h); 74 i)
Verificar se este tipo de projecto propicia a colegialidade entre os docentes	47; 48; 49; 72

Quadro 7: Relação Objectivos/Perguntas do questionário final

5.3. A ENTREVISTA

5.3.1. O QUADRO CONCEPTUAL

De acordo com Bogdan e Biklen, as entrevistas podem, em investigação qualitativa, ser utilizadas como estratégia predominante para a recolha de dados ou utilizadas em conjunto com outras técnicas, nomeadamente com a observação participante e a análise documental. Em todas as situações, o inquérito por entrevista é a estratégia mais frequentemente utilizada pelas metodologias qualitativas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134)

De acordo com Ghiglione e Matalon, poder-se-ão distinguir três tipos de entrevistas – não directivas ou livres, semidirectivas e directivas ou estandardizadas – cada uma com características próprias. (Ghiglione e Matalon, 2005, pp. 83-84)

- No que diz respeito à não-directiva, o entrevistador limita-se a colocar o tema da entrevista, sendo que a noção de ambiguidade é crucial neste tipo de entrevista, já que a mesma permite o desenvolvimento de um tipo de raciocínio acerca de um tema muito geral que não inclui qualquer quadro de referência particular, nem o do entrevistador nem o do entrevistado. “A noção de ambiguidade deve, portanto, ser compreendida, neste caso, como a presença de um tema que introduz a conversa, mas que permite ao indivíduo interpretá-la a partir do seu próprio quadro de referência.” (idem, p. 84)
- Já no caso da semidirectiva, existe um esquema de entrevista, sendo corrente elaborar-se um guião. No entanto, e tal como o próprio nome do instrumento indica, a grelha deverá ser apenas considerada como um “guião” que, aquando da realização da própria entrevista, não prende o entrevistador à elaboração de todas as questões. Assim, e pelo contrário, deve antes o tema ser proposto, não sendo fixa a ordem pela qual os temas são abordados. No âmbito de cada tema, o método assemelha-se ao da entrevista livre. Para este tipo de entrevista, o carácter de ambiguidade é menor, dado que o esquema estrutura o indivíduo, propondo-lhe um quadro de referência. Como tal, cada tema do esquema conserva alguma ambiguidade, ficando apenas definidas as grandes categorias enquanto que não subsiste a definição do quadro de referência ao nível de cada ponto (categoria). Atendendo a que “o que fica definido é o campo, através das suas categorias, permanecendo as categorias estruturantes relativamente ambíguas.” (idem, p. 84)

- No que concerne à directiva ou estandardizada, pode ser caracterizada como “muito próxima de um questionário no qual só figurariam questões abertas” (idem, p. 84). Neste tipo de entrevista, não existe praticamente qualquer ambiguidade. O conjunto do quadro de referência é definido e o entrevistado deve situar-se relativamente a este quadro, entrar nele, com o intuito de poder responder de forma correcta. Aqui, os métodos utilizados pelo entrevistador são semelhantes aos utilizados por um entrevistador clássico colocando questões delimitadas por um questionário.

5.3.2. OBJECTIVOS

Na segunda fase de pesquisa empírica, entrevistámos nove docentes da escola secundária onde se realizou o estudo e onde aplicámos o questionário.

Face a todos estes pressupostos teóricos anteriormente abordados, dos vários tipos de entrevistas optámos, para a realização do nosso estudo, pela entrevista qualitativa semi-estruturada. De acordo com o quadro apresentado por Ghiglione e Matalon (2005), este tipo de entrevista é adequada aos aspectos de verificação e aprofundamento de aspectos não perceptíveis e detectáveis durante a observação. Pretendemos assim, com a realização das entrevistas, decodificar questões menos claras com que nos confrontámos aquando do tratamento dos dados do questionário, bem como aprofundar questões que não foram passíveis de questionamento. Adoptámos uma perspectiva conducente à compreensão do significado dado pelos entrevistados a uma realidade que faz parte da vivência diária e da experiência de cada um.

Através das entrevistas, procurámos recolher as opiniões e perspectivas dos entrevistados relativamente à sua experiência no projecto e compreensão daquela realidade, partindo do pressuposto de que essas experiências e leituras da realidade são interpretadas de forma diversa por cada um dos vários intervenientes, dependendo da sua motivação, envolvimento e entrega ao projecto. Como tal, todas as perspectivas surgem como igualmente aceitáveis, na medida em que cada uma representa uma de múltiplas interpretações possíveis de uma dada realidade, tendo como pano de fundo a ideia de que “realidades múltiplas são construídas socialmente pelos indivíduos.” (Merriam, 1998, p. 4)

O nosso objectivo consistia em identificar as concepções e expectativas destes professores perante esta problemática, baseadas, por um lado, nas suas experiências e, por outro, nas suas ideias, opiniões e interpretações dessa mesma problemática,

pretendendo incidir também nas frustrações e dificuldades sentidas durante a operacionalização do projecto em que estavam envolvidos. Pretendíamos, também, tentar perceber o que correu menos bem e, na opinião de cada entrevistado, o que deveria ter sido operacionalizado de forma diferente e que fosse conducente a um pleno sucesso do projecto em estudo.

Dos 23 docentes envolvidos no projecto, era necessário definir um critério para a escolha dos professores a entrevistar. Após reflexão, o critério que presidiu à selecção teve como base a observação da investigadora, já que pertencendo também ao projecto, poderia, assim, diversificar as opiniões face ao envolvimento e desempenho diferenciado. Como tal, foram escolhidos 7 professores, que correspondiam aos seguintes parâmetros:

- O professor que entrou mais tardiamente;
- Um professor que mais trabalhou e se envolveu no projecto;
- Um professor que menos trabalhou;
- Um professor do Quadro de Escola que entrou por imposição de horário;
- Um professor do Quadro de Escola que entrou por convite;
- Dois professores contratados (não pertencentes ao quadro de escola) e que entraram para o projecto por imposição de horário.

Optámos assim por uma variedade de situações face ao projecto: por um lado, interessava-nos investigar a postura diferenciada entre os professores pertencentes ao quadro de escola e os que, não pertencendo à instituição, se encontravam também no projecto, a fim de tentar perceber se o grau de envolvimento era idêntico ou diferenciado. Acresce ainda que era importante contrastar as opiniões entre estes dois grupos de professores, já que o conhecimento da instituição escola era, inevitavelmente, diferente.

Por outro lado, entendemos ser de igual forma interessante investigar, entre dois professores do quadro de escola, a postura diferenciada de quem ingressou no projecto por convite (convite esse feito aquando da concepção mental do projecto e cujos nomes foram dados para o Centro de Competência Malha Atlântica, como professores responsáveis) e quem ingressou por imposição de horário (embora pertencendo à escola).

Com este critério conseguimos ainda abranger uma diversidade disciplinar, o que poderia ser enriquecedor, dadas as especificidades conceptuais da operacionalização da disciplina leccionada no projecto.

Para além das entrevistas aplicadas aos professores, foram entrevistados, na qualidade de informantes, o Coordenador TIC e um elemento do Conselho Executivo, na pessoa da Presidente.

As razões da selecção do Coordenador TIC prenderam-se com o seu papel preponderante e a sua função já que, de acordo com o legislado pela tutela, tinha a seu cargo tanto a coordenação de todos os projectos relacionados com as Tecnologias da Informação e Comunicação na escola (tanto a nível de equipamento como de formação a ministrar aos professores) como também, por inerência do cargo, era responsável pela administração da plataforma Moodle, que suportava o projecto.

Entendemos ser importante perceber qual a envolvimento por parte do órgão de gestão da escola. Assim, era nosso objectivo entrevistar o Vice-Presidente do Conselho Executivo, que permanecia na escola no turno nocturno, a fim de que o mesmo pudesse testemunhar, por um lado, as dinâmicas desenvolvidas pelos professores do projecto, e por outro, relatar as contrariedades vividas e as várias solicitações por parte desse grupo de professores. Após vários contactos da investigadora, o referido professor não se mostrou disposto à entrevista, pelo que optámos por solicitar a mesma à Presidente do Conselho Executivo, que aceitou o nosso pedido.

Elaborámos assim, para cada uma das entrevistas a realizar, um conjunto de questões em consonância com os objectivos específicos definidos e que foram registadas nos “guiões de entrevistas”, aos quais, de acordo com Carmo e Ferreira (1998), “se pretende, no entanto, conferir um carácter aberto”.

Com a realização das entrevistas aos professores, pretendemos obter elementos para esclarecer aspectos sobre as práticas pedagógicas dos docentes antes do início do projecto; esclarecer aspectos sobre a importância dada por cada docente aos benefícios da colegialidade, quer relacionada com este projecto, quer com o sucesso dos projectos, quer ligada a uma mudança e inovação na escola actual; e ainda esclarecer questões relativas às dinâmicas próprias de uma comunidade de prática.

Com a entrevista realizada ao Coordenador TIC pretendemos esclarecer aspectos sobre mudanças na prática pedagógica durante o desenvolvimento do projecto, aspectos sobre

a importância dada por cada docente à colegialidade e questões relativas às dinâmicas próprias de uma comunidade de prática.

Tendo em conta o papel do Conselho Executivo enquanto órgão de gestão e de liderança da escola, a entrevista teve como objectivos esclarecer aspectos sobre mudanças na prática pedagógica durante o desenvolvimento do projecto e também esclarecer questões relativas às dinâmicas próprias de uma comunidade de prática.

5.3.3. A ESTRUTURA DO GUIÃO

Aquando da concepção do guião, pretendemos manter na sua estrutura, questões que não fossem directamente dirigidas ao professor entrevistado mas sim, de uma forma generalizada, obter a sua apreciação sobre factos, atitudes e percepções de uma situação. Pelo exposto, evitámos o questionamento da sua prática directa, pelo que mesmo algumas questões formuladas no guião foram retiradas aquando da elaboração da entrevista. As mesmas surgiram apenas na maioria dos casos, na parte final da entrevista, quando já estava assegurado um clima de confiança entre entrevistador-entrevistado.

Portanto, procurámos na estrutura da entrevista dar particular ênfase a questões mais abertas e flexíveis (Merriam, 2002, p. 82).

O guião então construído constituiu-se assim como o sustentáculo no qual se incluiu uma série de ideias que conduziram, de forma semi-dirigida, aberta e flexível, as conversas tidas com os entrevistados.

Foram elaborados três guiões: o primeiro destinado aos professores, o segundo ao Coordenador TIC e o terceiro ao elemento do Conselho Executivo. (Anexo E)

A estrutura do guião obedeceu à organização de blocos temáticos, sendo que cada guião era composto por três blocos.

Todos os guiões apresentavam em comum o primeiro bloco – Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado (Bloco A). Este bloco tinha como objectivos informar o entrevistado acerca do trabalho em curso – tema e objectivos –; agradecer a disponibilidade para a cooperação no estudo, sensibilizando-o para a importância do seu papel enquanto colaborador; assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, explicando a forma de codificação adoptada; reiterar o pedido de autorização (previamente feito aquando da primeira abordagem aos entrevistados) para

a gravação áudio da entrevista, a fim de poder ser garantida a autenticidade das informações prestadas, sem correr o risco de adulterar o conteúdo das mesmas.

Os restantes blocos temáticos foram definidos em função dos objectivos da investigação e incidindo particularmente sobre os aspectos que pretendiam ser esclarecidos, consequentes do questionário, sendo que era esta também a oportunidade de procurar perceber fenómenos e tentar justificações para aspectos não previstos no questionário e outros não possíveis de investigar aquando do questionamento.

Como tal, o guião de entrevista destinado aos professores apresentava dois blocos.

No Bloco B – A Colegialidade Docente – pretendíamos, primordialmente, colher a opinião pessoal acerca de resultados obtidos a partir do tratamento de dados do questionário e que se nos afiguravam, pelo menos aprioristicamente, controversos. Pretendíamos ainda colher a opinião e visão de cada professor acerca do fenómeno em apreço.

O terceiro bloco – Comunidade de Prática (Bloco C) – incidiu prioritária e principalmente sobre a opinião pessoal e visão própria acerca das dinâmicas do grupo de professores do projecto, no que diz respeito, em particular, a um evento exterior (com potencial e eventual reconhecimento para os docentes integrantes do projecto); identidades (não) criadas; interacções e ambiente vivido entre os participantes.

Os restantes dois guiões destinaram-se aos dois informantes: o Coordenador TIC e um elemento do Conselho Executivo. De referir que a estrutura dos dois guiões apresentava os mesmos blocos temáticos – Bloco B (O Projecto) e Bloco C (A Comunidade de Prática) – ambos assentes na observação e percepção do funcionamento e operacionalização do projecto, ainda que com objectivos específicos inevitavelmente algo diferenciados.

No que concerne ao guião dirigido ao Coordenador TIC, o bloco temático B – O Projecto – pretendia obter a opinião com base na observação efectuada pelo informante junto do grupo em estudo, no que diz respeito à envolvimento e mudanças na dinâmica dos professores. Ainda neste bloco, pretendíamos aferir o parecer do informante acerca da importância da colegialidade docente neste tipo de projectos.

O bloco C – A Comunidade de Prática – tinha como objectivos aferir o tipo de participação e solicitação do Coordenador TIC face ao projecto no que se referia à solicitação por parte dos participantes, ao seu grau de envolvimento e, a um outro nível,

a aspectos consequentes da sua observação no que diz respeito às dinâmicas do grupo em estudo (dificuldades e constrangimentos, clima vivido e apoio dado pela escola).

Relativamente ao guião destinado ao elemento do Conselho Executivo, o bloco temático B – O Projecto – tinha como objectivo o relato da observação deste informante no que concerne às (não) mudanças comportamentais do grupo a investigar (interesse, maior trabalho em equipa, motivação).

Finalmente, o bloco C – A Comunidade de Prática – pretendia recolher a opinião acerca da importância do projecto para a escola, corpo docente e imagem da escola projectada para o exterior, e ainda perceber qual o apoio dado pela gestão ao projecto. Estas informações recolhidas junto do elemento máximo do órgão de gestão (Conselho Executivo) pretendiam assim esclarecer aspectos relacionados com a liderança e envolvimento do mesmo na (não) operacionalização do projecto. Foi ainda nosso objectivo recolher as percepções deste informante, baseadas na sua observação, de aspectos inerentes às dinâmicas desenvolvidas pelo grupo, no que concerne, nomeadamente, a dificuldades, constrangimentos e ambiente vivido. Por último, entendemos importante recolher a percepção relativa ao reconhecimento e valorização sentida pelos professores e decorrente do disponibilizado pelo órgão de gestão.

5.3.4. CONDUÇÃO DAS ENTREVISTAS

A anteceder todas as entrevistas, todos os respondentes foram informados do tema do trabalho a realizar, dos motivos e fim a que as mesmas se destinavam, sendo solicitada assim a sua colaboração. A marcação das entrevistas foi feita de acordo com as disponibilidades de cada interveniente e escolhido um local que garantisse um mínimo de privacidade e sossego propiciadores de uma conversa calma. Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com o consentimento prévio dos entrevistados, com posterior transcrição dos respectivos conteúdos.

Todas as entrevistas foram individuais. Ao longo do desenrolar das mesmas foi seguido o guião previamente estabelecido. Apesar da existência do guião, que seguimos ao longo das entrevistas e que funcionou como o fio condutor que as norteou, tentámos no entanto, e sempre que possível, dar liberdade aos entrevistados, não se verificando uma imposição rígida de questões, havendo mesmo lugar ao levantamento de perguntas surgidas na sequência de respostas dadas pelos entrevistados. Assim, surgiram nas

entrevistas questões que não estavam previstas no guião, bem como, noutras situações, as propostas de perguntas não foram totalmente esgotadas.

Foi nossa pretensão reduzir ao mínimo as perguntas directas ao entrevistado. Optámos antes por perguntas indirectas, tentando recolher a sua opinião sobre um fenómeno; assim poderíamos obter uma opinião abrangente sem melindrar o entrevistado, dado que não se sentiria como que num interrogatório.

Apenas no final da entrevista e, com pedido prévio de permissão, foram colocadas questões de índole pessoal de forma directa.

Também no final da entrevista, e embora não previsto em qualquer dos guiões, foi colocada uma questão aberta que pretendia dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar algum comentário ou informação que considerasse relevante, e que não tivesse sido abordado durante a entrevista.

5.4. DIÁRIOS DE PROFESSORES

Integrado na categoria dos documentos pessoais, o diário do professor “contribui para reflectir sobre o que sucedeu na vida quotidiana, na aula durante o dia ou semana, como sejam: sentimentos, preocupações, afectos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, proposta de acções ou perspectivas alternativas.” (Bolívar et. al, 2001, citado por Alves).

De acordo com Zabalza (1994), ainda que durante os últimos anos tenham sido muito numerosos os estudos demonstrativos da importância dos documentos pessoais no estudo qualitativo das realidades humanas e sociais (...), são menos abundantes aqueles que especificamente se integram no âmbito específico da investigação educativa.

Considerando a natureza autobiográfica desta categoria de documentos, é realçado por diversos autores o risco metodológico que o trabalho com os mesmos apresenta, nomeadamente no que se refere, “por um lado, à sua inserção no contexto da investigação qualitativa, contexto em que se situa a maior parte dos trabalhos neste âmbito, se bem que se tenham apresentado também análises, sobretudo a nível de dados linguísticos, mais objectivas e empíricas (Ericsson e Simon, 1980), e, por outro lado, inerente à natureza particular dos dados em si (auto-informações dadas pelo próprio sujeito).” (Zabalza, 1994, pp. 87-88)

Cita ainda o mesmo autor os quatro critérios de valorização apresentados por Blumer (1939), ao comentar o trabalho de Thomas e Zaniecki, no que diz respeito à natureza dos dados provenientes de documentos pessoais e também às exigências metodológicas que devem ser satisfeitas e que, dada a sua relevância, optamos aqui por mencionar:

“1. A representatividade: isto é, que o documento surja como expressão da experiência normal, comum habitual do sujeito. Que represente realmente o campo semântico que refere.

2. A adequação: isto é, que a intenção com que se pretende utilizar o documento pessoal não ultrapasse as possibilidades deste como “dado”; que este seja proporcionado ao objectivo da investigação.

3. A fiabilidade: que estaria ligada à veracidade do documento (e esta à possibilidade de comprovar os dados em distintas fontes ou através de diversos procedimentos).

4. A validade: que se referiria à fundamentação das interpretações extraídas dos dados de cada documento particular. A validade afirma-se através da concessão de uma certa preponderância de evidências com respeito a interpretações e/ou na justa correspondência destas com aquelas.” (Zabalza, 1994, p. 88)

Tendo consciência das características e eventuais riscos acima analisados, para complementar a investigação e também com o objectivo de triangulação de dados, foram solicitados a seis docentes envolvidos no projecto ERMAV que produzissem os seus diários. A escolha desses docentes teve como base a observação feita pela investigadora e que conduziu a seis pessoas que se apresentavam em diferentes graus de motivação face ao projecto e nos pareciam activas, no que concerne à forma de lidar com a plataforma, à frequência com que nesta publicavam conteúdos e actividades, bem como às interacções produzidas com os demais colegas do projecto. Tentámos ainda diversificar as pessoas procurando uma abrangência de disciplinas diferentes, a fim de poder investigar diferentes constrangimentos em função da especificidade da disciplina leccionada.

Foi assim que, em Janeiro de 2007, solicitámos aos docentes previamente seleccionados, a elaboração dos diários até Julho de 2007, mês que coincidiu com o final do primeiro ano de funcionamento do projecto. Como instrução dada, foi apenas pedido que escrevessem e registassem, com a frequência que entendessem conveniente

(preferencialmente diária ou semanal) todas as suas vivências, experiências e, em suma, o relato do seu quotidiano no que ao projecto ERMAV dizia respeito.

Na realidade, e aplicando o diário ao nosso estudo, pretendeu-se com a investigação deste instrumento tentar perceber o que, na primeira pessoa, cada professor referia relativamente à sua vivência diária da experiência e prática no projecto em referência, os seus sentimentos, desilusões e alegrias. Concomitantemente às entrevistas, o diário surgiu assim como instrumento propiciador de avaliação e inferência, na primeira pessoa, daquilo que de mais íntimo perpassou no espírito de cada docente, no decorrer e ao longo dos meses em que decorreu este projecto. Tal como referido por Alves “É essa pessoalidade, originária do sujeito, que torna rica e também multifacetada a utilização de tais documentos.” (Alves, s/d, p.2)

6. TRATAMENTO DOS DADOS

O material recolhido no campo não pode ser considerado, em si mesmo, um conjunto de dados, já que conforme citado por Bell (2004), os dados recolhidos pouco significado têm até serem analisados e avaliados.

Segundo Bogdan e Biklen, o termo “dado” diz respeito aos materiais em bruto recolhidos pelo investigador e que formam a base da análise, sendo “simultaneamente as provas e as pistas.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149)

Serão assim as notas de trabalho, as gravações e as transcrições das entrevistas apenas fontes de informação, a partir das quais se constroem os dados com recurso aos meios formais que a análise propicia.

Em investigação qualitativa, e de acordo com Colás (2004), a análise dos dados não é uma etapa precisa e temporalmente determinada por uma fase concreta da investigação, decorrendo antes ao longo de todo o processo investigativo, sendo, conforme Quivy e Campenhoudt (1998), difícil a distinção entre a recolha e a análise das informações.

6.1. QUESTIONÁRIO

No que diz respeito ao questionário, e após a sua aplicação, considerando também que o mesmo já se apresentava pré-codificado, o que facilitou de sobremaneira o seu tratamento, optámos por, numa primeira fase, sistematizar os seus resultados em quadros de frequências absolutas e relativas. Para tal, recorreremos ao Microsoft Office Excel 2003, criando uma base de dados que nos permitiu tratar os mesmos e proceder a

uma análise descritiva, através de gráficos de colunas agrupadas com efeito visual 3D, colunas empilhadas com efeito visual 3D, gráficos de linhas com marcadores de dados mostrados em cada valor e gráficos circulares destacado com efeitos visuais 3D.

Essa análise descritiva será apresentada na Secção 2. do Capítulo II.

Relativamente à I Parte, serão apresentados os resultados pela ordem em que surgem no questionário. Quanto à II Parte, optámos por agrupar os resultados em função de cada objectivo de investigação previamente definido.

Ainda no que se refere à II Parte, decidimos fazer referências complementares à teoria das comunidades de prática de Etienne Wenger, sempre que a mesma não se encontrasse devidamente explicitada na 1ª Parte desta dissertação. De facto, a riqueza de tal teoria surge como impossibilitadora de uma abordagem pormenorizada, pelo que, sempre que assim o entendemos, a ela fizemos referências contextualizadas com a análise dos tópicos e dos dados.

6.2. ENTREVISTA E DIÁRIOS DOS PROFESSORES

Conforme referenciado por Manuela Esteves “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.” (Esteves, 2006, p. 107)

Considerando a origem e natureza diversificadas dos dados a tratar, optámos aqui por citar a tipologia dos dados sugerida por Van der Maren (1995):

- Dados invocados pelo investigador (existentes independentemente da acção do próprio investigador) onde poderemos citar como exemplos artigos de jornal, biografias, documentos de arquivo, etc.;
- Dados suscitados pelo investigador, em que como exemplos poderemos citar os protocolos de entrevistas, os diários, portefólios, etc. (Esteves, 2006, p. 107)

Caracterizada por Berelson e Lazarsfeld, em 1952, como uma técnica especificamente aplicável à quantificação, surge no entanto, e posteriormente, Holsti (1968) que opta por definir a análise de conteúdo como “uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem.” (idem, p. 108)

Afirmam a este propósito Silva e Pinto (2005) que “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em

qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica.” (Silva e Pinto, 2005, p. 104)

A análise de conteúdo surge assim como a forma mais adequada ao tratamento de testemunhos e informações “que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”. (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 227). Para além disso, dado que implica a utilização de processos técnicos relativamente precisos, permite satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, possibilitando ao investigador o distanciamento necessário relativamente aos seus próprios valores e representações.

Assim, e de acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo surge como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” que tem como finalidade “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (Bardin, 2004, pp. 33 e 34)

6.2.1. A ENTREVISTA

Conforme referido na Secção 5.3.2., entrevistámos sete professores da escola secundária onde funcionava o projecto e sobre a qual recaiu a nossa investigação. Considerando que o objectivo principal destas entrevistas passava por aprofundar aspectos menos óbvios resultantes do questionário e, sempre que possível, abordar outros aspectos impossíveis de cobrir no referido questionário, tentámos, em detrimento da representatividade numérica, deter a nossa preocupação na heterogeneidade dos entrevistados, e que, portanto, aprioristicamente, seriam bons informantes relativamente às questões que nos propúnhamos colocar-lhes.

Para manutenção do sigilo quanto à identidade dos sujeitos de investigação, aspecto assegurado a cada um anteriormente e reiterado aquando da realização das entrevistas, optámos por denominar os entrevistados por códigos alfanuméricos, proporcionando assim a facilitação das referências a cada um deles, sendo que no Anexo F se apresenta a correspondência entre os vários sujeitos de investigação e a codificação atribuída.

As entrevistas decorreram em diferentes locais, em função da disponibilidade logística e física em que cada uma se verificou; de facto, as entrevistas coincidiram com o

encerramento do ano lectivo e reuniões de avaliação do terceiro período lectivo. Foi no entanto sempre nossa preocupação procurar um local calmo e aprazível, proporcionando aos entrevistados o conforto e privacidade necessários, evitando assim as interrupções perturbadoras. No Anexo G apresentamos os locais e as datas de realização das nove entrevistas.

O tratamento das entrevistas iniciou-se com a transcrição integral das gravações, correspondendo o corpus das mesmas a cerca de três horas e quarenta e quatro minutos, ocupando cento e três páginas A4 de texto.

De acordo com o sugerido por Bogdan e Biklen (1994), “um cabeçalho no princípio de cada entrevista ajuda a organizar os seus dados e a recuperar segmentos específicos quando tem necessidade deles.” (p. 173)

Como tal, e seguindo as sugestões dos autores, foi incluído, para a transcrição de cada uma das entrevistas, um cabeçalho que permitiu a organização dos dados, nomeadamente com a indicação da identificação codificada do entrevistado, a data e o local da entrevista.

O processo seguido e os procedimentos adoptados visando o tratamento do corpus, teve como base as recomendações de Bogdan e Biklen bem como de Bardin que passamos a descrever sumariamente.

Como primeira etapa, optámos por cumprir a fase que Bardin designa por “leitura flutuante”, permitindo assim “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (Bardin, 2004, p. 90)

Na verdade, a extensão do corpus bem como a diversidade dos temas abordados revelou-se-nos demasiado rica pelo que optámos, de seguida, por proceder a várias releituras flutuantes e por último, de acordo com Bogdan e Biklen, por realizar a leitura integral das transcrições, assinalando na margem direita as áreas chave focadas pelos entrevistados e começando a esboçar os temas.

Delimitar os temas foi também tarefa morosa, sendo essa a etapa seguinte a que nos propusemos.

6.2.2. OS DIÁRIOS DOS PROFESSORES

No que se refere aos diários dos professores, e tal como anteriormente referenciado na secção 5.4. do Capítulo I, foram inicialmente, em Janeiro, solicitados os diários a seis docentes. Porém, e à data da conclusão da recolha de dados, um dos professores previamente contactado não procedeu à entrega do seu diário. As razões prenderam-se não com a falta de vontade de colaborar com a investigação mas antes com problemas de ordem técnica, nomeadamente de natureza informática – um vírus que culminou com a inevitável formatação do disco rígido e que o impediu de recuperar o seu diário. Pelo que, para esta análise, apenas poderão ser considerados cinco diários.

A entrega destes cinco diários processou-se na data previamente acordada e os mesmos foram entregues de diferentes formas e também em diferentes formatos, nomeadamente, por e-mail, manuscritos e outros em formato digital – processados já no Microsoft Word. Como tal, a primeira tarefa que tivemos de realizar foi passar a formato digital os diários manuscritos, para que isso nos facilitasse o seu posterior tratamento e análise.

Foram, posteriormente, percorridas todas as etapas necessárias para o seu tratamento, de acordo com a técnica da análise de conteúdo.

Iniciada a leitura flutuante, foi de imediato possível retirar-se uma conclusão: os docentes solicitados não procederam ao registo de uma forma regular, ou seja, com uma frequência que nos permita inferir do alcance de rotina desse registo.

Capítulo II. ANÁLISE DOS DADOS

1. INTRODUÇÃO

Ao longo deste capítulo, procederemos à análise dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos recolhidos para o nosso estudo e faremos a sua interpretação. Para uma maior eficácia, dividimos este capítulo em secções, afim de pormenorizadamente analisarmos e interpretarmos os diversos dados recolhidos através das diferentes fontes.

2. DADOS DO QUESTIONÁRIO

Antes, porém, de procedermos à análise, importa referir que as tabelas de frequência relativas ao tratamento dos questionários se encontram no Anexo H.

Iniciámos a análise com a caracterização da população docente seleccionada para esta investigação e que correspondia ao conjunto de professores pertencentes ao projecto de e-learning ERMAV e que se referia à Parte I do questionário.

I PARTE – CARACTERIZAÇÃO

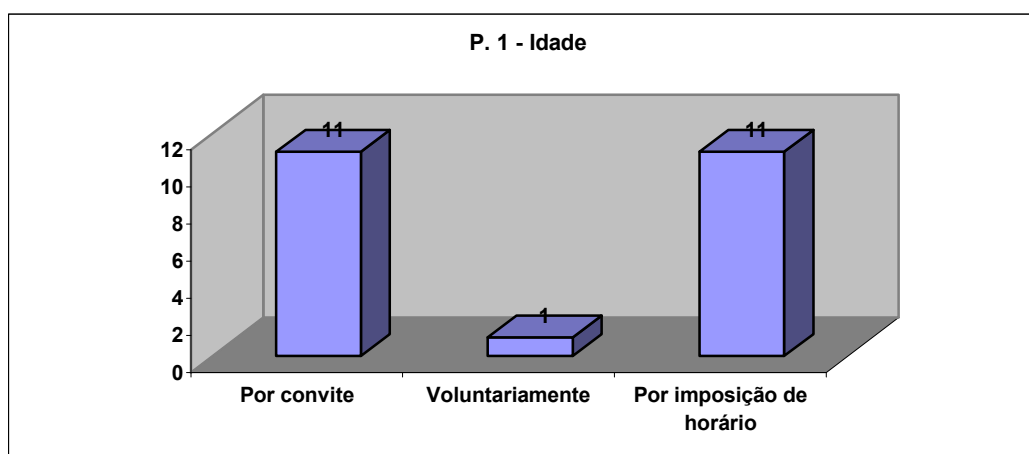
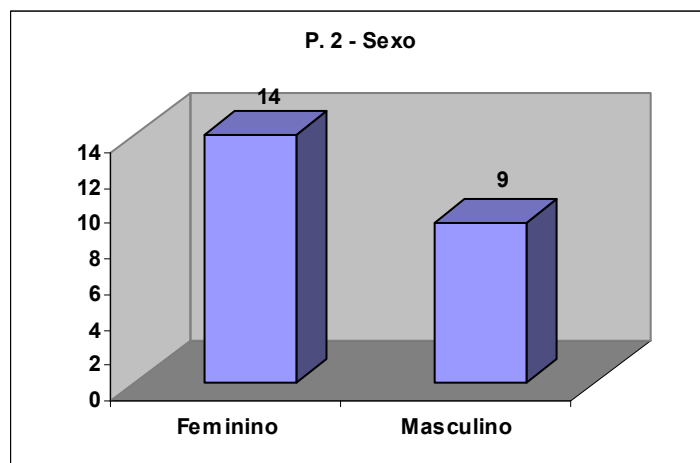
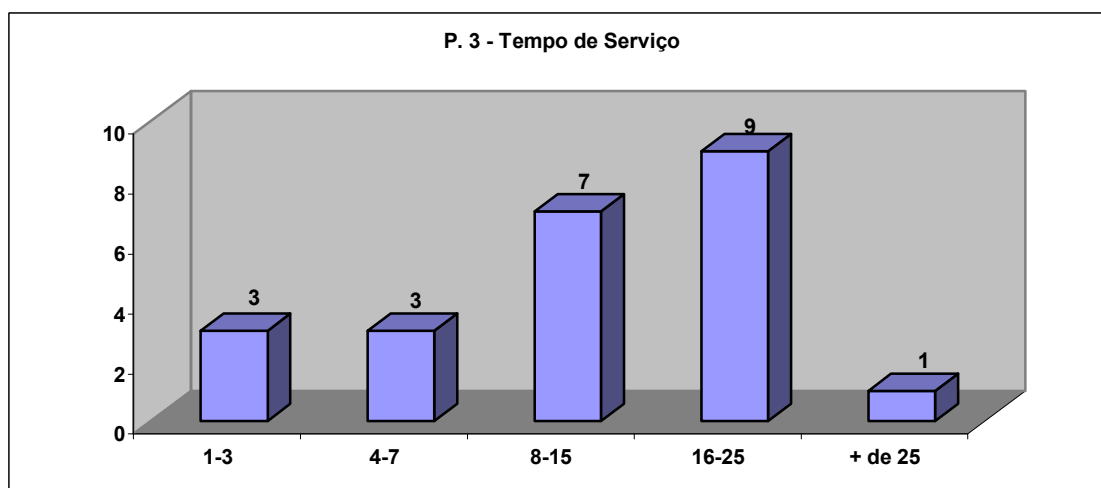


Gráfico 1 - Idade

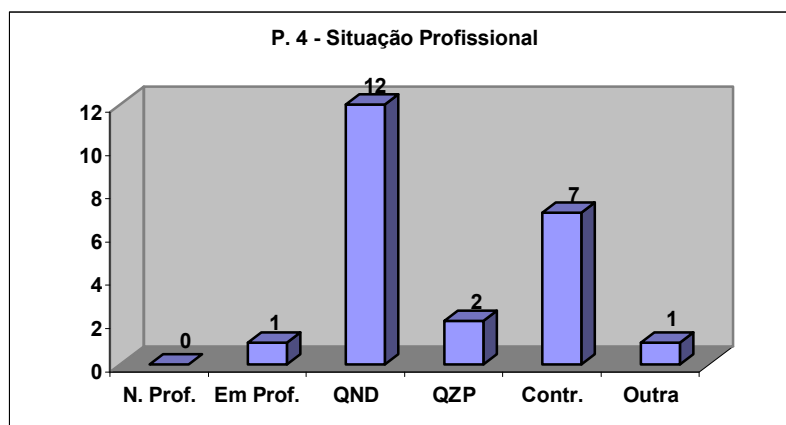
A faixa etária mais representada foi a dos 46-55 anos (43,48%), seguindo-se com a mesma percentagem (26,09%) as faixas etárias entre os 26-35 e 36-45 anos. Apenas 4,35% dos docentes tinham 56 ou mais anos.

**Gráfico 2 – Sexo**

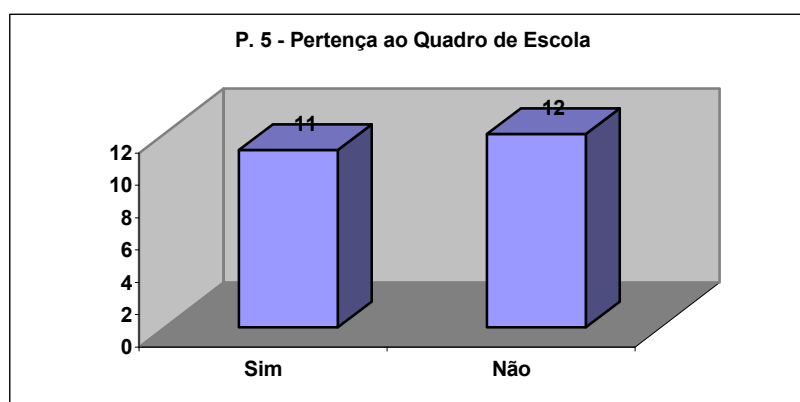
Observou-se que a maioria dos docentes (60,87%) pertencia ao sexo feminino, enquanto que 39,13% eram do sexo masculino.

**Gráfico 3 – Tempo de serviço**

No que concerne ao tempo de serviço, 39,13% dos docentes do projecto apresentavam entre 16 a 25 anos de serviço, enquanto entre 8 e 15 anos tínhamos 30,43%. Com igual percentagem (13,04%) encontravam-se os docentes entre 1 a 3 e 4 a 7 anos. Apenas um docente (4,35%) registava mais de 25 anos de serviço. Pode assim concluir-se que, enquanto 69,56% surgiam com uma experiência entre 8 a 25 anos de serviço, 26,08% apenas se encontravam nos primeiros 7 anos de serviço.

**Gráfico 4 – Situação Profissional**

A maioria de professores do projecto (52,17%) era do quadro de nomeação definitiva, o que significava serem docentes pertencentes ao quadro de um estabelecimento de ensino, enquanto que 30,43% eram contratados. Apenas 8,7% eram do Quadro de Zona Pedagógica, um docente encontrava-se em profissionalização e outro concluía no referido ano a profissionalização, o que correspondia a uma percentagem de 4,35%, respectivamente.

**Gráfico 5 – Quadro de Escola**

Embora com uma diferença mínima – referente a apenas um professor – pudemos observar que 52,17% dos professores não pertenciam ao quadro da escola em estudo, contra 47,83% que, esses sim, já pertenciam ao quadro de nomeação definitiva da escola onde decorreu a investigação.

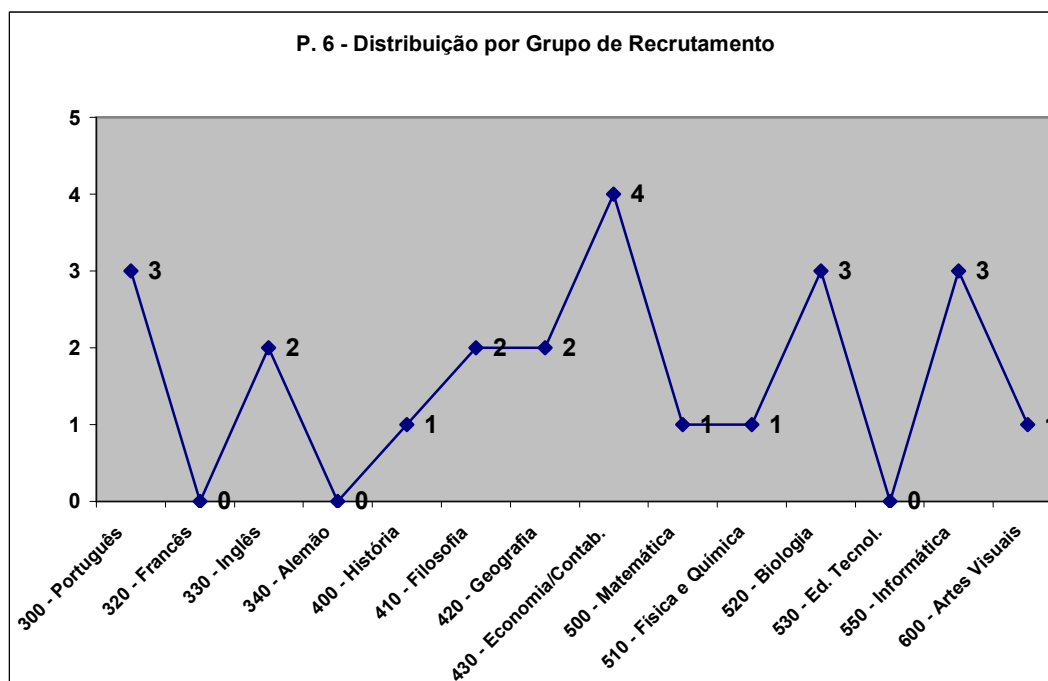


Gráfico 6 – Distribuição por Grupo de Recrutamento

Pudemos observar que a maioria dos grupos disciplinares estava representada. Apenas se verificaram as excepções de professores pertencentes aos grupos de Francês e Alemão (embora as disciplinas do projecto fossem leccionadas, mas por docentes dos grupos de Português e Inglês, respectivamente). O grupo de Educação Tecnológica não tinha representação dado não existir qualquer disciplina nos novos planos curriculares. Registou-se ainda a representatividade de 17,39% de professores de Economia e Contabilidade, e 13,04% de professores de Português e Biologia.

Terminada a análise correspondente à I Parte do questionário, foi possível procedermos a uma caracterização mais contextualizada do cenário do grupo de professores do projecto. Assim, pudemos verificar que a maioria se situava entre os 46 e os 55 anos, correspondendo a um largo tempo de serviço (16 a 25 anos) e maioritariamente do sexo feminino. Decorria ainda que, embora não pertencendo ao quadro da escola, a maioria dos professores era já de Nomeação Definitiva. Este enquadramento docente afigurou-se-nos estável e revelando larga experiência docente. No entanto, apenas a análise dos restantes dados possibilitaria perceber se este contexto se afigurou favorável a uma mudança na prática lectiva imposta pelo desafio de um novo método – o e-learning. Considerando que esta nova metodologia rompia com a prática ancorada numa experiência anterior e que, pressupostamente, estaria enraizada nos docentes, tornava-se

interessante avaliar se este grupo se encontrava, de facto, aberto ou não à mudança e a novos desafios. Acrescia ainda perceber se este contexto se revelava propiciador a que o grupo se organizasse enquanto comunidade de prática ou não.

II PARTE

Para a análise dos restantes itens do questionário, optámos por desenvolvê-la não pela ordem por que surgem no questionário mas antes agrupando as questões em função de cada um dos objectivos de investigação previamente definidos.

O número do gráfico corresponderia, no entanto, ao número da pergunta do questionário, possibilitando assim a sua mais fácil localização. Esta metodologia afigurou-se-nos mais propícia ao estabelecimento de conclusões parciais e encaminhamento para as conclusões finais.

OBJECTIVO 1 - Identificar as dinâmicas apresentadas pelo grupo de professores do projecto

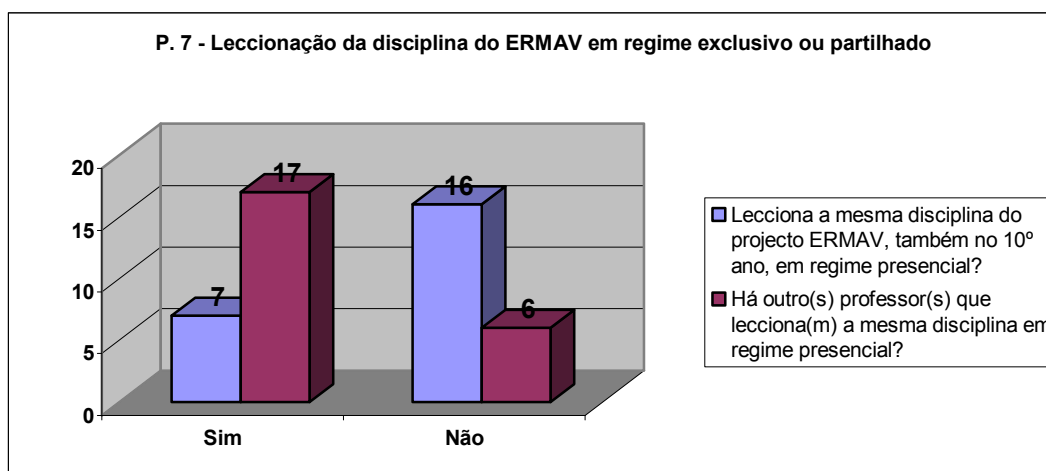


Gráfico 7 – Leccionação da disciplina do ERMAV em regime exclusivo ou partilhado

A análise do gráfico revelou – alínea a) do questionário - que apenas 30,43% dos docentes leccionavam em simultâneo a mesma disciplina tanto no projecto como em regime presencial, enquanto 69,57% dos docentes não a leccionava em regime presencial.

Por outro lado, e relativamente à alínea b) do questionário, apenas 26,09% dos professores leccionavam a disciplina em regime de exclusividade, enquanto 73,91% dos docentes tinham outro(s) colega(s) a leccionar a mesma disciplina.

Surgiam assim dois factores ainda que inter-relacionados, mas que eram susceptíveis de análise, porquanto o trabalho colegial e de partilha é obviamente necessário e

indispensável. Por um lado, a análise dos dados foi reveladora de que, na ausência da leccionação da mesma disciplina, o trabalho em conjunto com o docente do regime presencial apareceu como inevitável, já que o desafio para o professor surgiu acrescido – uma nova disciplina. Por outro, sendo que o trabalho em qualquer projecto se pretende de partilha e ainda que não sendo possível uma dinâmica colaborativa, para quem leccionava em simultaneidade a mesma disciplina, a maioria de professores deste grupo, conseguiu ter reunidos os pressupostos para uma dinâmica colaborativa com o(s) restante(s) colega(s) a leccionar a disciplina do projecto.

P. 8 – Colaboração e articulação ao nível de

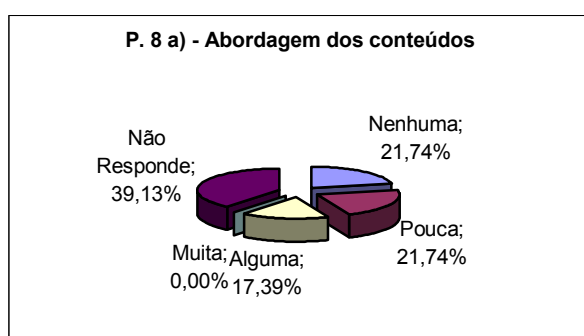


Gráfico 8 – Abordagem dos conteúdos

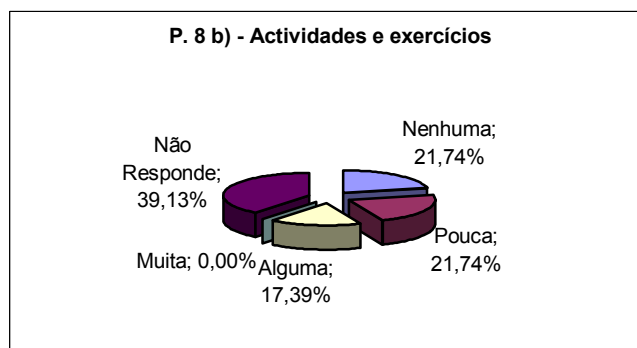


Gráfico 9 – Actividades e exercícios

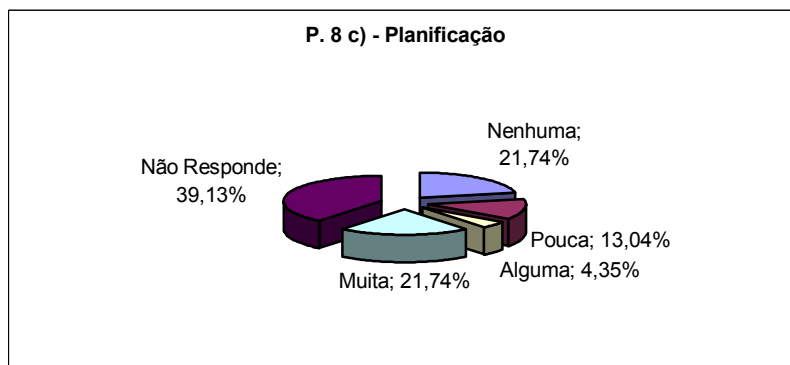


Gráfico 10 - Planificação

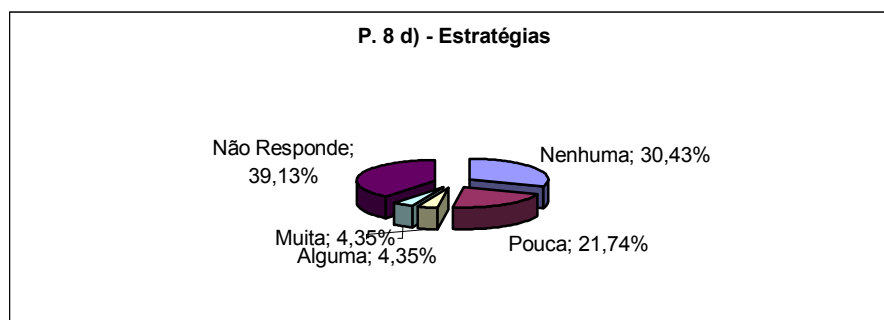


Gráfico 11 - Estratégias

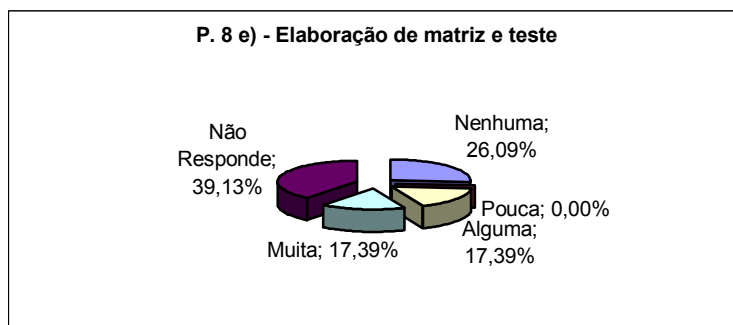


Gráfico 12 – Elaboração de matriz e teste

A análise dos diversos gráficos permitiu evidenciar a ausência de qualquer tipo de articulação e colaboração aos diferentes níveis, com valores que oscilam entre 21,74% e 30,43%. Para todas as questões surgiu como constante a percentagem de 39,13% correspondente a seis professores que leccionavam cumulativamente em regime presencial e não presencial, acrescido de três inquiridos que não responderam a esta questão. Analisámos depois as respostas para além da ausência total de colaboração e articulação. Quanto à abordagem dos conteúdos, actividades e exercícios, 21,74% consideravam haver pouca colaboração. De realçar que para a planificação, 21,74% dos inquiridos consideravam haver muita articulação e colaboração. Quanto à definição de estratégias, a ausência de colaboração aumentou para 30,43%, seguida de 21,74% que consideravam haver pouca. Ainda no que se refere à elaboração de matriz e teste, a ausência de colaboração registou o valor de 26,09%, enquanto que 17,39% consideravam haver alguma ou pouca articulação. Pressupondo que o e-learning deveria ser encarado como uma “disciplina”, apenas na planificação surgiu um valor significativo de articulação. De onde se começou a inferir a quase total ausência de prática colegial e trabalho colaborativo desenvolvido pelo grupo de professores do projecto.

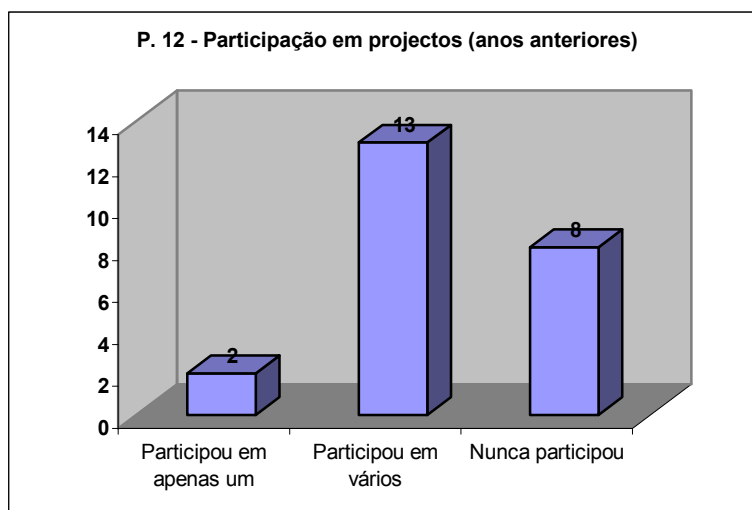


Gráfico 13 – Experiência de participação em projectos (anos anteriores)

A análise do gráfico permitiu-nos concluir que 56,52% dos professores do projecto já tinham participado anteriormente em vários projectos; enquanto que 8,7% participara em apenas um e 34,78% dos docentes nunca tinham participado. Consequentemente, a experiência de colaboração inerente à concretização de projectos não era desconhecida para a grande maioria destes docentes.

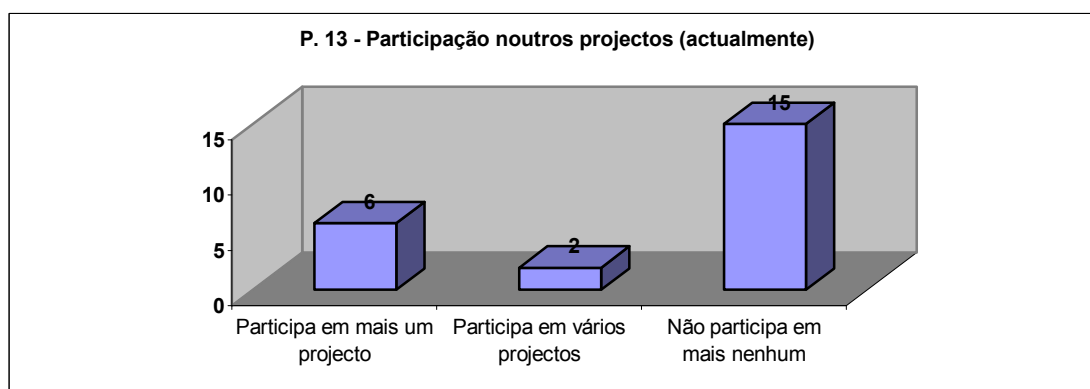


Gráfico 14 – Experiência de participação noutros projectos (actualmente)

No ano lectivo em estudo, para além do projecto ERMAV, apenas 8,7% dos inquiridos participavam em vários projectos e 26,09% participavam noutro projecto. Porém, 65,22% dos docentes não participavam em qualquer outro projecto.

Surgem assim dois elementos que, se por um lado puderam permitir-nos inferir algum desânimo ou indiciar um negativismo no que concerne à participação, por outro, permitiu demonstrar que estes docentes revelavam uma participação no projecto ERMAV (em estudo) ancorada numa experiência anterior e também uma exclusividade experiencial no que diz respeito à predisposição para este novo desafio.

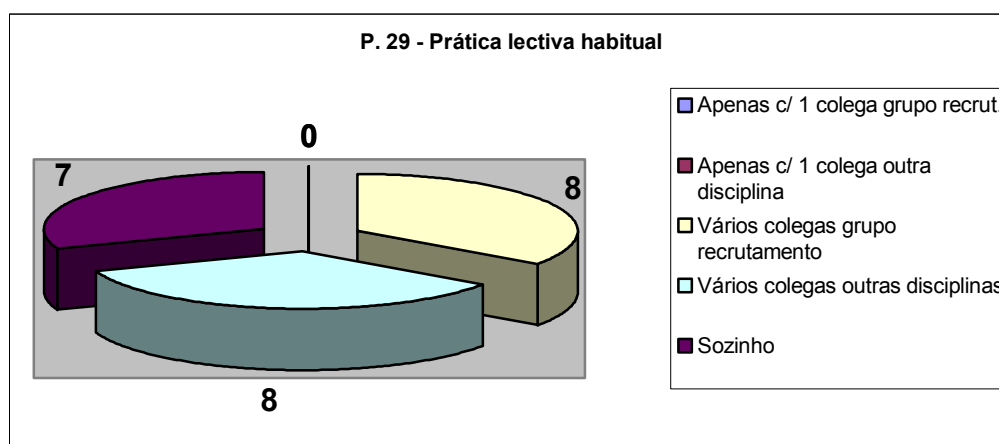


Gráfico 15 –Prática lectiva individual ou colaborativa (exceptuando o projecto)

Relativamente à sua prática lectiva e excluindo a dinâmica neste projecto, 34,78% dos docentes trabalhavam habitualmente com vários colegas do grupo de recrutamento, enquanto que 34,78% trabalhavam regularmente com vários colegas de outras disciplinas. No entanto, 30,43% dos docentes trabalhavam habitualmente sozinhos. Estes valores permitiram inferir que 69,56% dos docentes do projecto revelavam dinâmicas de trabalho colaborativo com vários colegas.

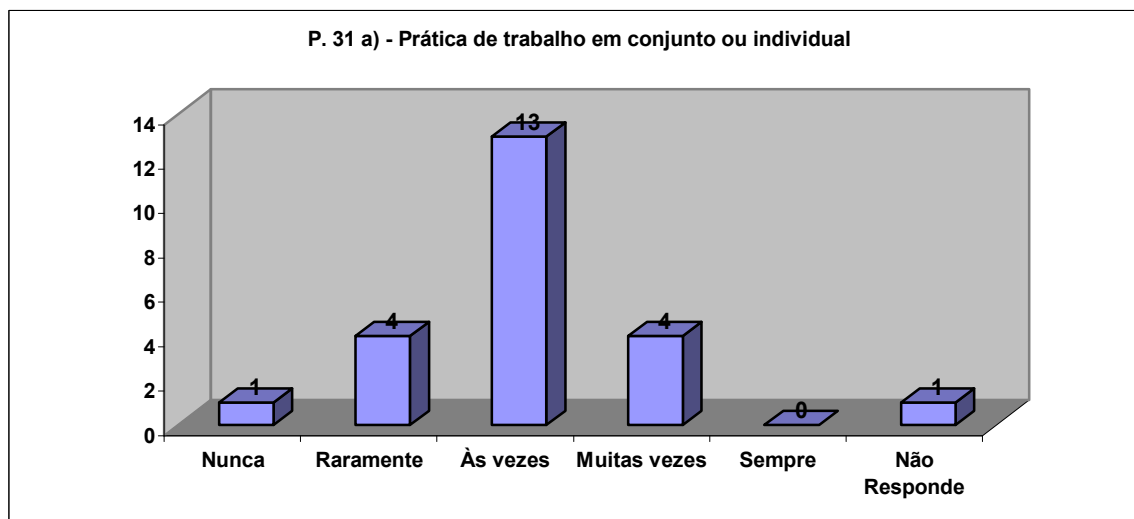


Gráfico 16 –Prática de trabalho colaborativa ou individual (anterior ao projecto)

Analisando a frequência com que as dinâmicas de trabalho colaborativo ocorriam, verificou-se que a maioria dos docentes (56,52%) trabalhava às vezes em conjunto com outros colegas. Significativo é também constatar que precisamente a mesma percentagem – 17,39% - trabalhavam raramente ou muitas vezes em conjunto com outros colegas. Apenas 4,35%, o que corresponde a um docente, nunca trabalhava em conjunto.

Verificou-se aqui uma contrariedade nas respostas dos docentes, o que suscitou uma das questões a ser explorada aquando da entrevista. Se, por um lado, este grupo de docentes não surgiu integrado no projecto sem experiência anterior quanto aos hábitos de trabalho colaborativo na sua prática lectiva, as posturas de dinâmica afiguraram-se-nos contraditórias. No entanto, era possível começar a inferir-se alguma ausência de prática colaborativa anterior ao projecto, o que pressupunha analisar as outras respostas, tentando perceber as razões de tal prática eminente e tendencialmente individual e de isolamento docente e verificar ainda se, durante o desenvolvimento do projecto, essa prática tendencialmente isolada sofrera mutações em direcção a uma prática colegial. Tentaremos ainda perceber se a dinâmica colaborativa com os docentes pertencentes ao projecto superou a quase ausência de colaboração e articulação com os colegas que leccionavam a disciplina do projecto, mas que não o integravam.

OBJECTIVO 2 – Verificar se as dinâmicas permitem categorizar o grupo como comunidade de prática

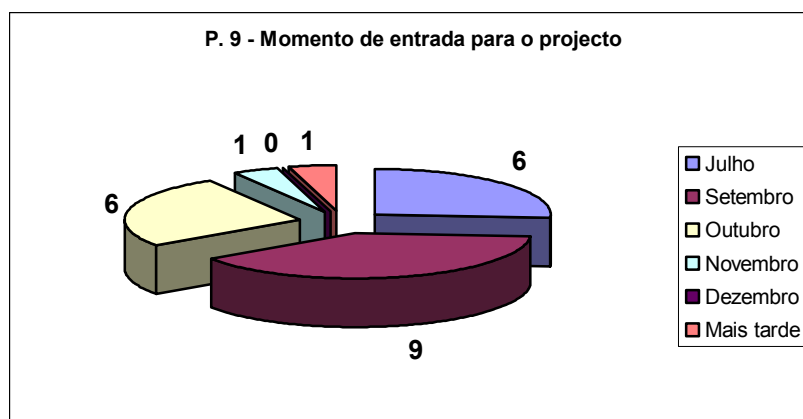
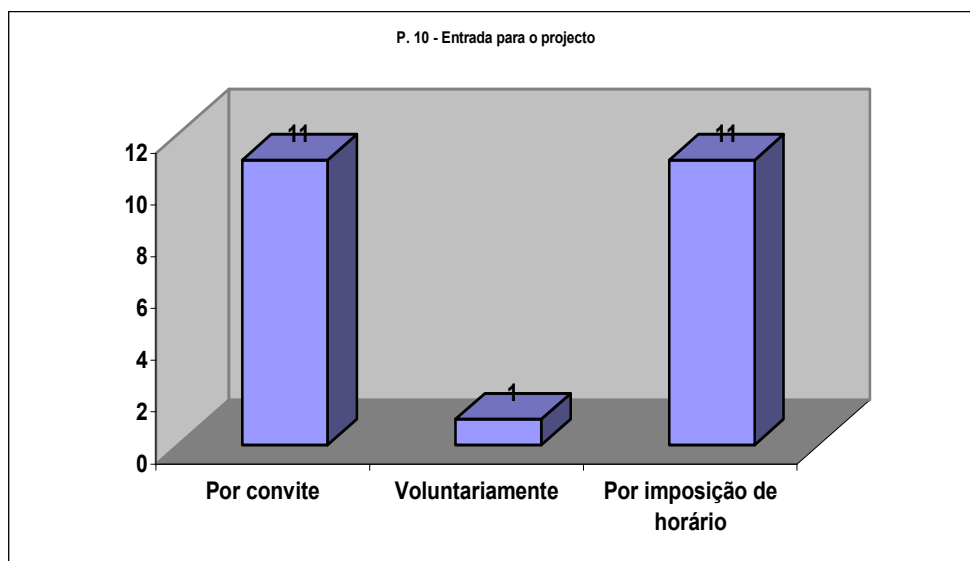


Gráfico 17 –Momento de entrada para o projecto

Relativamente ao momento da integração no projecto, 26,09% começaram a pertencer ao projecto em Julho de 2006; 39,13% dos docentes entraram em Setembro de 2006; 26,09% em Outubro de 2006; 4,35% em Novembro e 4,35% mais tarde (finais de Fevereiro de 2007). Podemos assim verificar que à data do início formal do projecto (interacção com os alunos) que teve lugar em finais de Outubro de 2006, estava já constituída a esmagadora equipa do projecto.

**Gráfico 18 – Forma de entrada**

No que diz respeito à forma de entrada dos docentes para o projecto, pudemos constatar que 47,83% entraram por convite e também 47,83% entraram por imposição de horário. Apenas um professor - o que corresponde a 4,35% - entrou de forma voluntária.

Este aspecto assume particular importância para a investigação, porquanto a dinâmica de entrada numa comunidade de prática permite inferir o carácter voluntário ou não, que poderia ir condicionar, talvez, a dinâmica futura da própria CoP.

De facto, a entrada não necessitava imperiosamente de ser voluntária, porquanto a mesma podia ser mandatada, pelo que as CoP não tinham de ser pura e absolutamente espontâneas. Relevante foi sim, independentemente da forma de entrada, o voluntarismo e predisposição para a participação, nomeadamente, ao nível do investimento pessoal de cada membro.

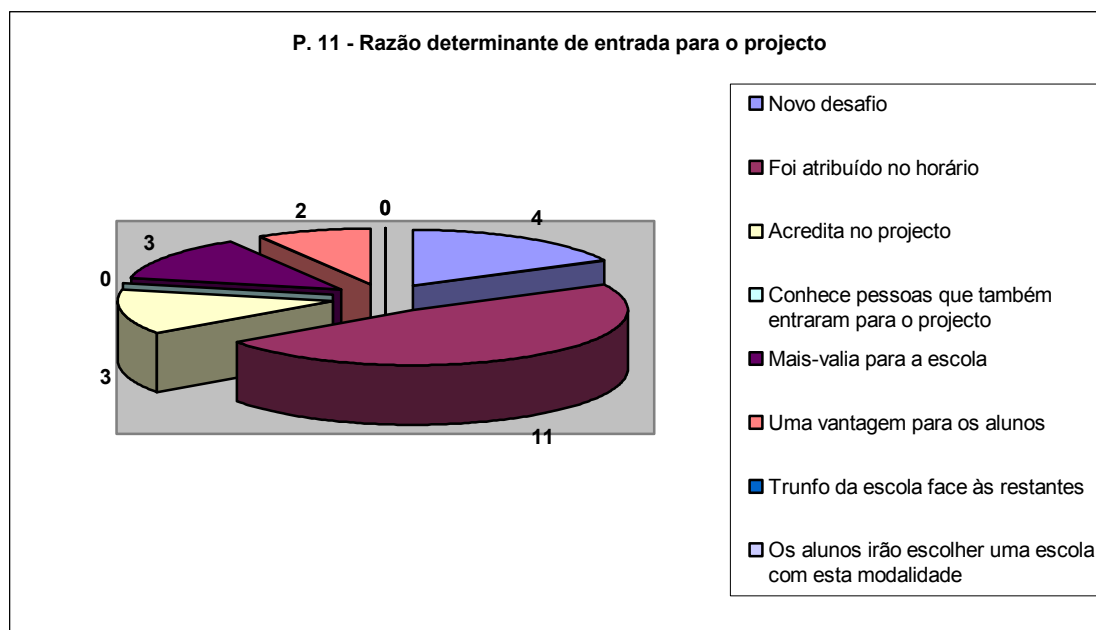


Gráfico 19 – Razão determinante de entrada para o projecto

Quanto à razão determinante que levou cada docente a integrar o grupo do projecto, pudemos concluir, pela análise do gráfico, que 47,83% dos professores entraram por atribuição no seu horário e apenas 17,39% por considerarem o projecto um novo desafio. Por acreditarem no projecto entraram 13,04% dos docentes e a mesma percentagem (13,04%) por considerarem este projecto uma mais-valia para a escola. Finalmente, 8,7% dos docentes por acreditarem que este projecto se revelava enquanto vantagem para os alunos.

De acordo com Wenger, muitas comunidades de prática surgem sem qualquer intervenção ou esforço da organização, mas antes pela união espontânea de pessoas com os mesmos problemas e que partilham os mesmos receios e áreas de conhecimento, a fim de partilharem esse mesmo conhecimento assim conciliando e enriquecendo a sua prática. O grupo surge, como tal, informalmente, na maioria dos casos. Observou-se neste caso concreto que a razão principal de entrada da maioria dos docentes não surgiu de forma espontânea ou pelas características acima descritas, mas antes ditada pela organização. Contudo, relacionando estes dados com os do gráfico 18 (anteriormente analisado), podia também constatar-se que um número igualitário de professores entrou por convite e por imposição de horário, sendo que apenas um docente o fez voluntariamente. Surgiu assim a construção deste grupo com os contornos de uma equipa de projecto e não, numa fase embrionária, enquanto CoP. Porém, nada a impedia de ter evoluído e construído uma verdadeira CoP, a partir da sua prática e experiência colectiva e diária. Propusemo-nos assim perseguir respostas a esta questão, no decorrer

da análise das restantes questões do questionário. Outro pormenor digno de salientar, consequente da análise do gráfico, foi o terceiro lugar ocupado pelos docentes que acreditavam no projecto. De onde se pode inferir que, num primeiro momento, o grupo não surgiu para abraçar uma causa comum e como necessidade espontânea de um grupo de pessoas.

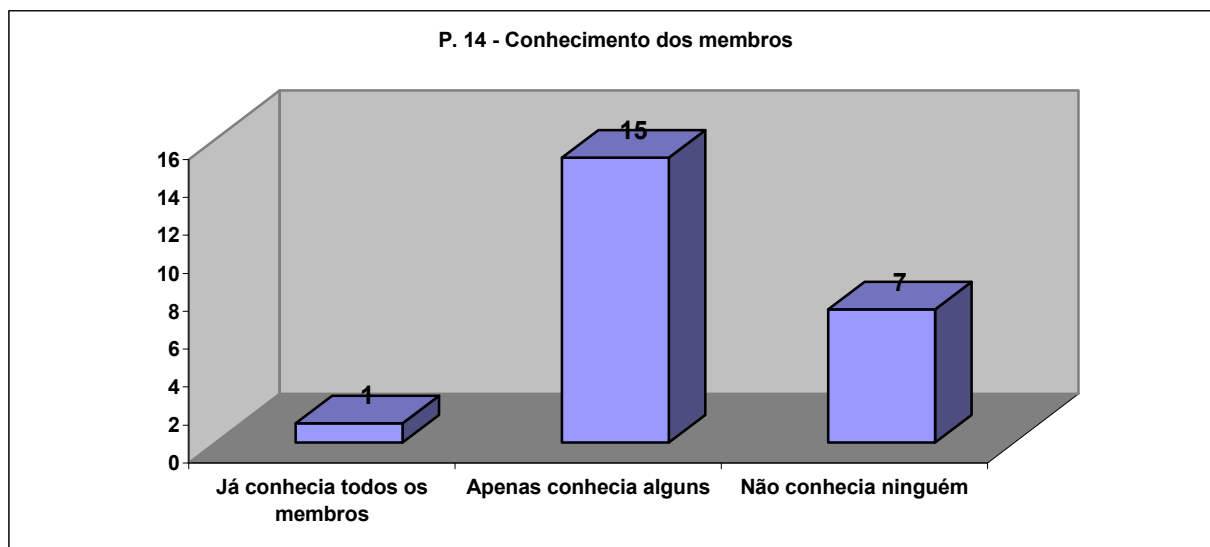


Gráfico 20 – Conhecimento dos membros à entrada do projecto

No que se referia ao conhecimento anterior que cada elemento do projecto tinha relativamente aos restantes membros do grupo, 65,22% dos docentes apenas conheciam alguns membros, enquanto 30,43% não conheciam os restantes membros. Apenas 4,35% conheciam todos os membros que integraram o projecto.

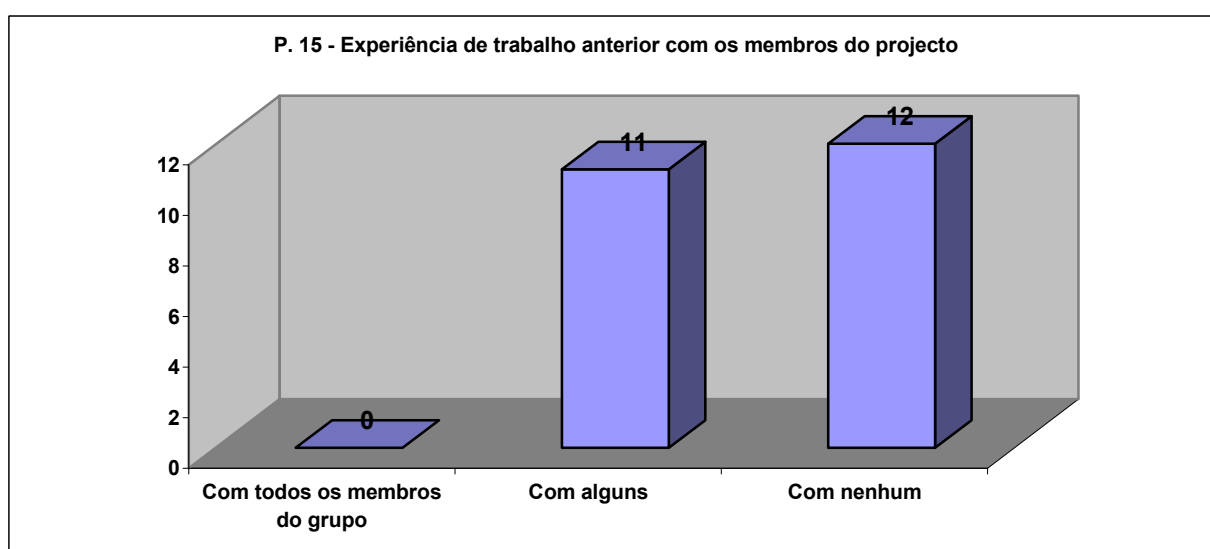


Gráfico 21 – Experiência de trabalho anterior com os membros do projecto

Quanto à experiência anterior de trabalho com os restantes elementos do grupo, 52,17% dos docentes nunca tinham trabalhado com qualquer colega, enquanto que 47,83% dos inquiridos já tinham tido experiência de trabalho anterior com alguns elementos. De salientar que nenhum elemento do projecto já tinha tido experiências de trabalho com todos os colegas do projecto.

A análise conjunta destes dois gráficos justifica alguma reflexão. Tendo como pano de fundo a teoria, Wenger defende que “As they develop, communities usually build on preexisting personal networks.” (Wenger et al., 2002, p. 51). Pareceu-nos assim importante o conhecimento prévio entre os diversos membros bem como a experiência anterior em trabalho dos mesmos, o que se revelou neste grupo em estudo. Por outro lado, era inequívoco que novos membros traziam novos interesses, possibilitando até novas direcções para o foco da comunidade. Como tal, a constituição deste grupo potenciava-o a este nível de análise, como comunidade de prática, sendo que estavam reunidas as condições ao nível das interacções entre os membros, à data do início do projecto.

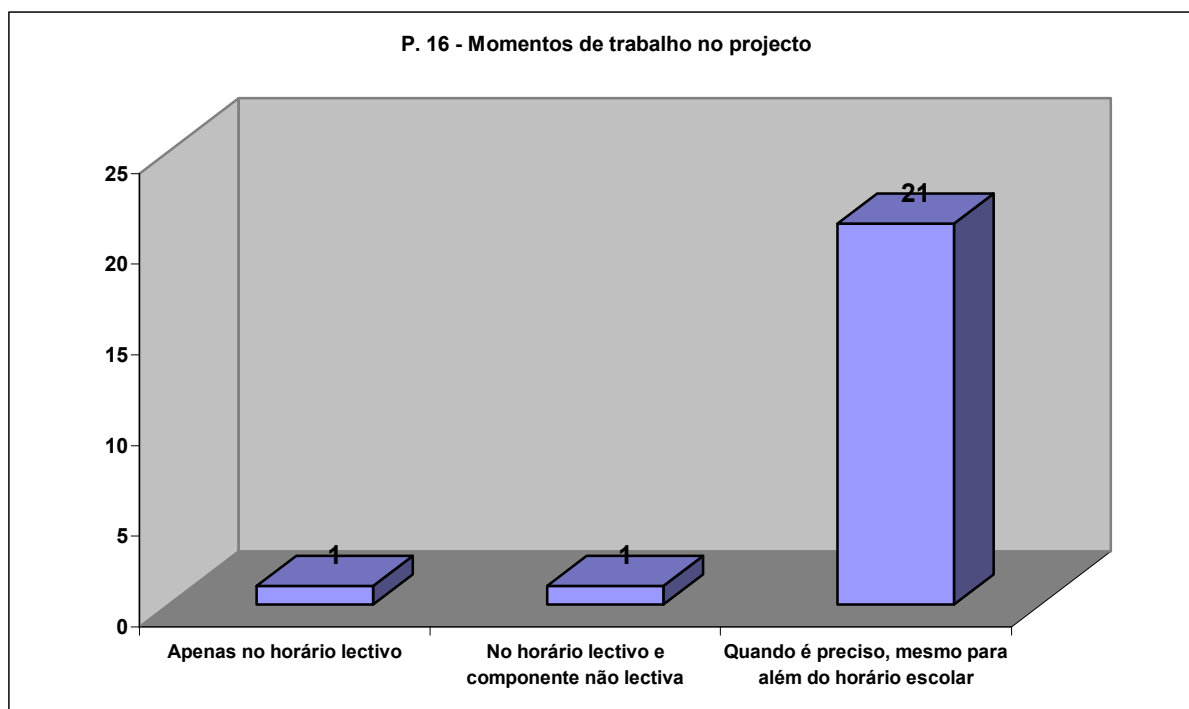


Gráfico 22 – Momentos de trabalho no projecto

Quanto aos momentos dedicados ao projecto, 91,30% dos docentes trabalhavam quando era preciso, mesmo para além do horário escolar, enquanto que 4,35% o faziam apenas no horário lectivo e 4,35% no horário lectivo e componente não lectiva.

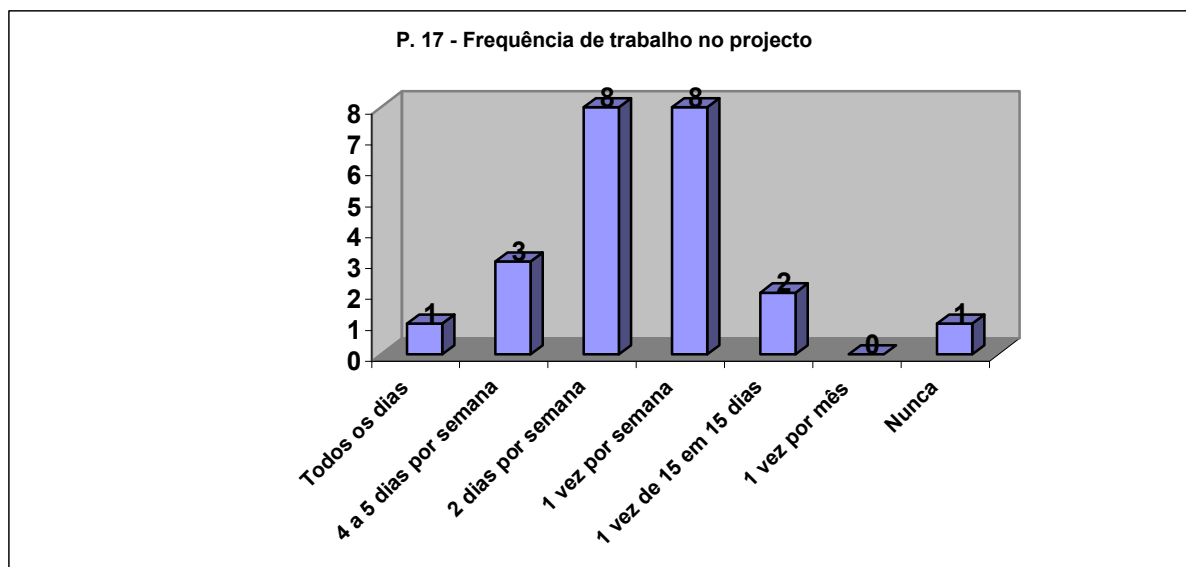


Gráfico 23 – Frequência de trabalho no projecto

Analisando a frequência com que os docentes trabalhavam no projecto, 34,78% dos inquiridos trabalhavam dois dias por semana e 34,78% uma vez por semana. Entre quatro a cinco dias por semana apenas 13,04%, enquanto que 8,70% apenas trabalhavam uma vez de quinze em quinze dias. De realçar que 4,35% dos docentes trabalhavam todos os dias e 4,35% (um docente) declarou nunca trabalhar no projecto.

Pôde assim inferir-se a motivação e o interesse demonstrado pelo grupo, porquanto se dedicavam ao trabalho no projecto para além das horas atribuídas legalmente para o mesmo e evidenciando uma boa frequência de trabalho.

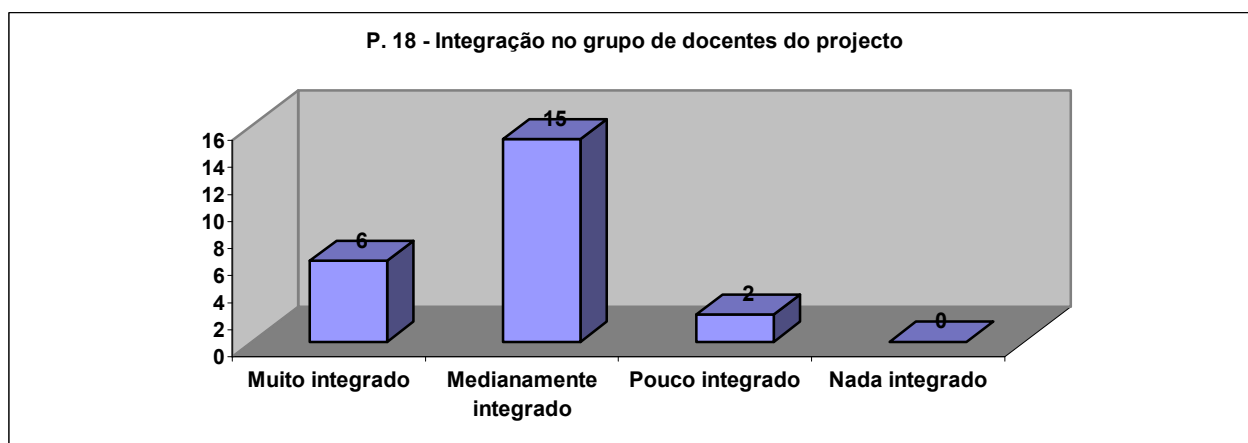


Gráfico 24 – Integração no grupo de docentes do projecto

No que concerne ao nível de integração no grupo de professores do projecto, 65,22% dos docentes consideravam-se medianamente integrados, 26,09% muito integrados e

8,70% pouco integrados. De realçar que nenhum professor se encontrava nada integrado (0,00%).

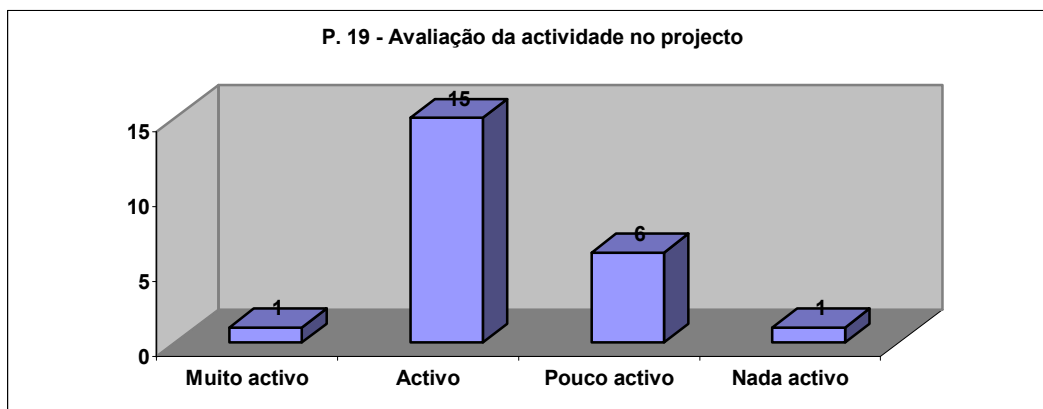


Gráfico 25 – Avaliação da actividade no projecto

Quanto à actividade no projecto, 65,22% dos docentes inquiridos consideravam-se activos, 26,09% pouco activos, 4,35% (correspondendo a um docente) muito activo e também 4,35% (um docente) nada activo.

Pela análise conjunta destes dois gráficos, pudemos começar a conjecturar acerca dos diferentes níveis de participação na comunidade. Na verdade, 26,09% consideravam-se muito integrados no grupo, o que, num total de 23 docentes, corresponderá eventualmente ao “core group” que representa cerca de 10% a 15% do total da comunidade. Por outro lado, 69,57% consideravam a sua actividade activa ou muito activa. Estes valores revelavam um envolvimento nas actividades do projecto, também corroborando a análise dos gráficos anteriores que demonstravam uma frequência elevada e interesse no projecto.

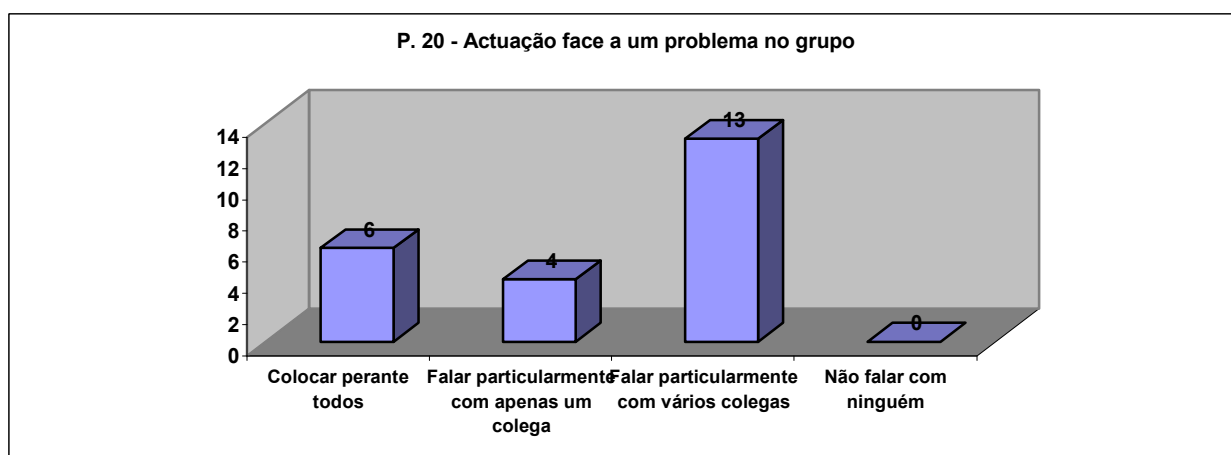


Gráfico 26 – Actuação face a um problema surgido no grupo

Face a um problema surgido e relacionado com o modo de funcionamento do projecto, 56,52% dos docentes optavam por falar particularmente com vários colegas do projecto, enquanto que 26,09% o colocavam perante todos os colegas, já que todos pertenciam ao projecto, e 17,39% falavam particularmente com apenas um colega do projecto.

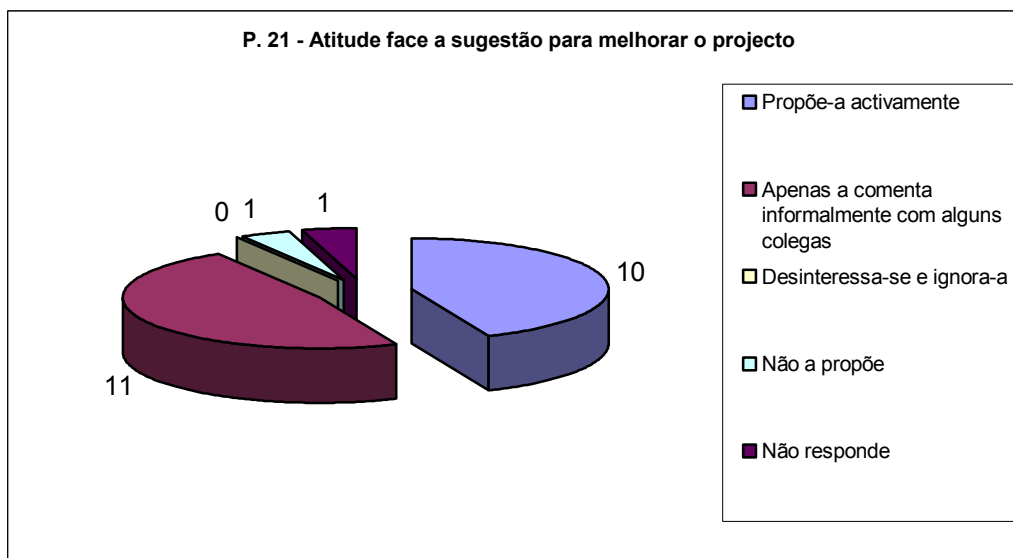


Gráfico 27 – Atitude face a uma sugestão

Sempre que ocorria a um docente do projecto uma sugestão que poderia significar uma melhoria ou impulsionar o projecto, 47,83% dos professores do grupo em estudo apenas a comentava informalmente com alguns colegas do projecto, enquanto que 43,48% a propunha activamente. Um docente, que equivale a 4,35%, não respondeu a esta questão e 4,35% (um docente) declarou não a propor.

Foram formuladas algumas reflexões acerca dos resultados obtidos e referentes a estes dois últimos gráficos. Pudemos relacionar os resultados com a participação na comunidade – conceito pertencente à teoria de Wenger. Decorrente deste conceito, que o autor exemplifica pelo fazer, falar, pensar, sentir e pertencer de cada membro da comunidade, seria expectável que todos os membros tivessem participado e partilhado activamente os seus pensamentos acerca dos problemas surgidos e sugestões para melhoria do projecto. Porém a maioria do grupo em estudo preferiu partilhar apenas com alguns colegas, não os expondo e propondo a toda a comunidade.

Qualquer comunidade de prática pressupõe a negociação de problemas e possíveis soluções. Esta surgiu como uma das características do reconhecimento de um empreendimento partilhado, “a joint enterprise” – uma das três dimensões fundamentais da associação entre prática e comunidade.

Sendo certo que os resultados das questões em análise não revelavam uma completa abstracção dos problemas, inferiu-se ainda algum receio dos docentes em assumir todo o grupo como uma comunidade no seu sentido mais lato. Porém, de salientar que, se face a um problema a maioria dos docentes ainda revelava receios na sua apresentação à comunidade, já no que se refere a sugestões, os valores entre a proposta activa e o comentário informal surgiam muito próximos. Continuámos assim a analisar os restantes resultados, na senda de uma busca de conclusão.

Os resultados agora analisados propiciaram ainda uma reflexão no que concerne a outro nível caracterizador da dinâmica das comunidades de prática: o domínio público e privado. Sendo certo que no domínio público (aberto a toda a comunidade mas limitada aos seus membros) acontecem os eventos possibilitadores da troca, exploração e resolução de problemas, o domínio privado e porque ambos estão inter-relacionados, não será de descurar. Com efeito, é no domínio privado que surge, inclusive, o fortalecimento da dinâmica do domínio público. Assim, “every phone call, e-mail exchange, or problem-solving conversation strengthens the relationships within the community.” (Wenger et al, 2002, p. 59). Referem ainda os autores citados que “When the individual relationships among community members are strong, the events are much richer.” (idem, p. 59)

Face aos resultados agora analisados, poderíamos começar a inferir que, ainda que os professores não demonstrassem naturalidade para discutir os assuntos com toda a comunidade, o domínio privado surgia fortalecido e dinâmico, atendendo às opções dos docentes inquiridos.

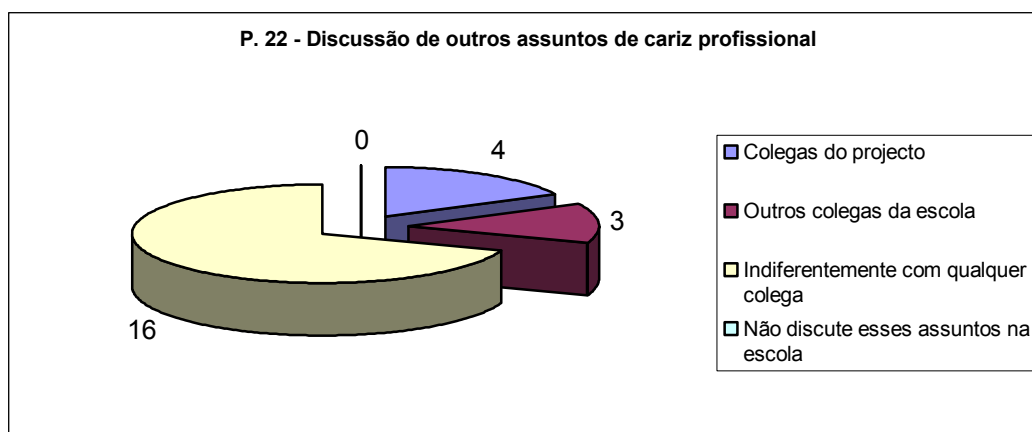


Gráfico 28 – Discussão de outros assuntos de cariz profissional

Relativamente a outros assuntos de cariz profissional, exteriores ao projecto, 69,57% dos docentes discutiam-nos indiferentemente com qualquer colega da escola ou do

projecto. Apenas 17,39% dos professores os discutiam com colegas do projecto e 13,04% com outros colegas da escola.

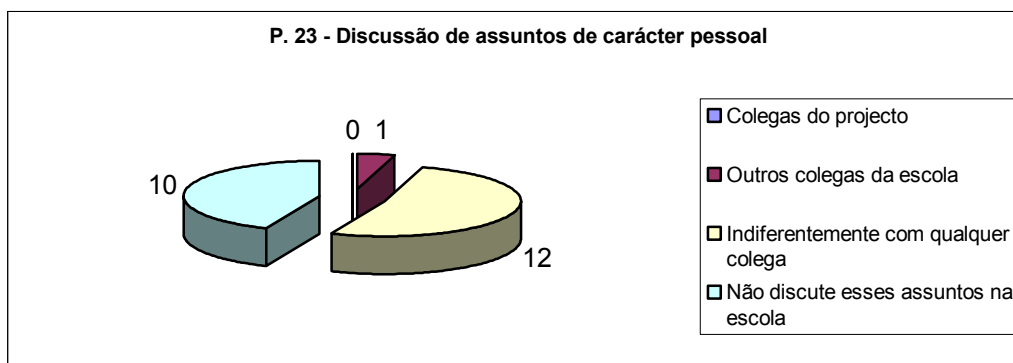


Gráfico 29 – Discussão de assuntos de carácter pessoal

No que diz respeito a assuntos de carácter pessoal, 52,17% dos docentes discutiam-nos indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto; 43,48% não discutiam esses assuntos na escola; e apenas 4,35% os discutiam com outros colegas da escola. De notar que nenhum dos inquiridos os discutia com os colegas do projecto.

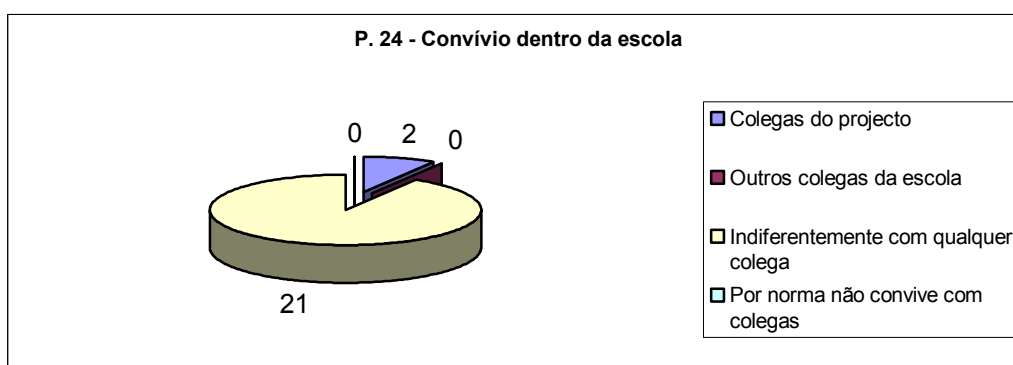


Gráfico 30 – Convívio dentro da escola

Quanto ao convívio dentro da escola, 91,30% dos professores inquiridos optavam pelo convívio com qualquer colega da escola ou do projecto, indiferentemente, e apenas 8,70% conviviam preferencialmente com colegas do projecto.

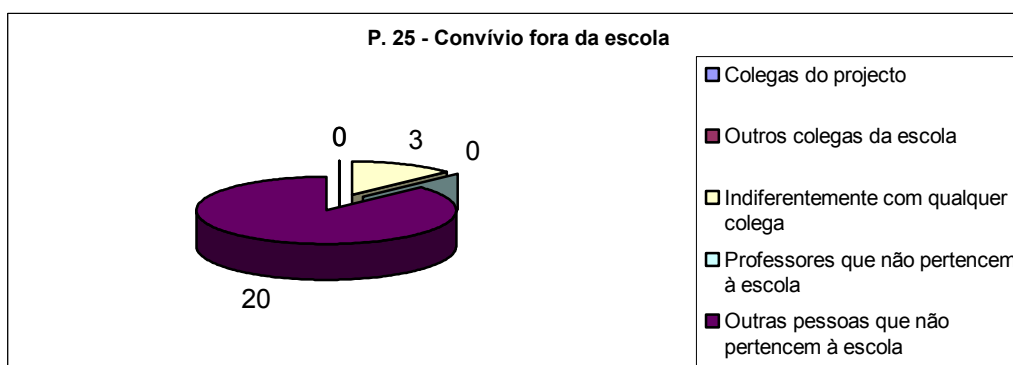


Gráfico 31 – Convívio fora da escola

No que concerne ao convívio fora da escola, 86,96% dos docentes do projecto optavam por conviver com outras pessoas que não pertenciam à escola, que não eram professores (0,00%). Ainda 13,04% dos professores optavam por conviver indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto.

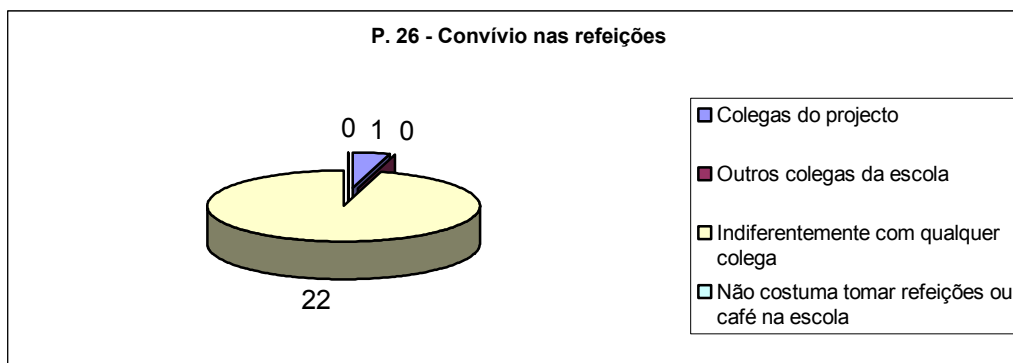


Gráfico 32 – Convívio nas refeições

A esmagadora maioria dos docentes do projecto – 95,65% - optavam por tomar as refeições e café com qualquer colega da escola ou do projecto, indiferentemente, sendo que apenas 4,35% - um docente – as tomava preferencialmente com colegas do projecto.

Propusemo-nos realizar uma reflexão conjunta dos gráficos 28 a 32, já que todos pretendiam analisar o grau de relações informais estabelecidas entre os membros do grupo, sendo certo que a construção de uma verdadeira comunidade de prática passa também pelo envolvimento dos seus membros no que concerne à consolidação das relações individuais entre si.

Porém, e no caso concreto do grupo de professores em estudo, o que se verificava era precisamente o oposto: a ausência da escolha dos outros membros do grupo para partilhar assuntos tão diversos quanto os pessoais e os profissionais exteriores ao projecto. Também os outros colegas do projecto não eram os escolhidos para as relações de convivialidade dentro e fora da escola. Realce-se ainda que as próprias refeições ou o simples acto de tomar café não passavam pela opção de colegas do projecto. Como tal, poder-se-ia inferir que, no que concerne à construção de uma identidade única, coesa e consolidação das relações individuais, este grupo não se sentia ainda, e passados nove meses de desenvolvimento do projecto, como comunidade de prática, já que para cada um deles, era indiferente a companhia ou escolha de qualquer colega da escola.

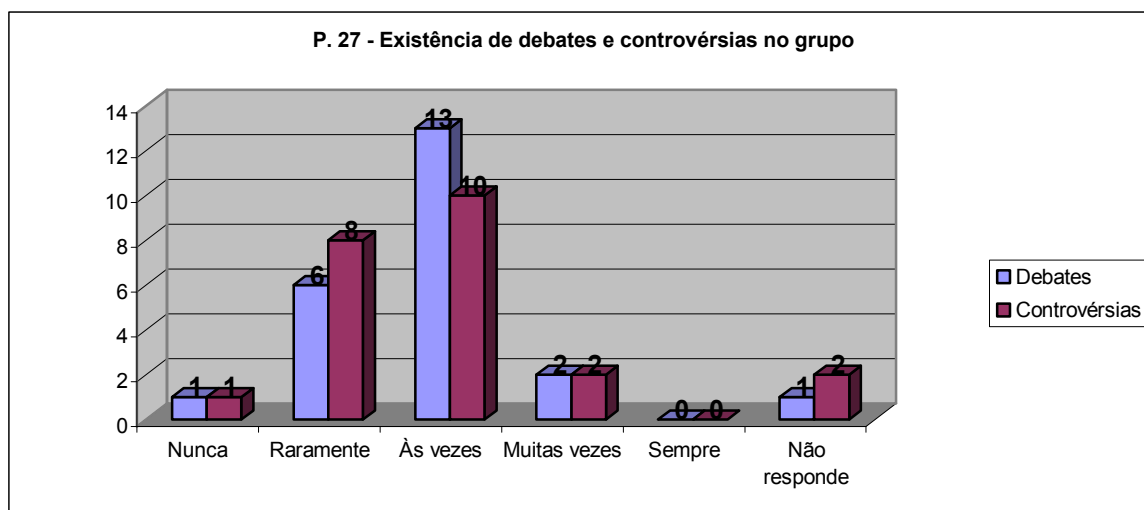


Gráfico 33 – Existência de debates e controvérsias dentro do grupo

Quando questionados acerca da existência de debates no seio do grupo de professores – alínea a) do questionário – 56,52% dos inquiridos responderam que às vezes existiam, 26,09% assinalaram que raramente eles existiam, enquanto que 8,70% reconheceram que existiam muitas vezes. Além de 4,35% (um docente) que não respondeu, 4,35% declarou que nunca existiu qualquer debate.

No que se refere a controvérsias – alínea b) do questionário – 43,48% dos docentes responderam às vezes; 34,78% consideraram que raramente aconteceram; 8,70% reconheceram-nas muitas vezes e 4,35% (correspondente a um docente) considerou nunca ter existido qualquer controvérsia. Nesta questão, 8,70% dos docentes não responderam. Em ambas as questões, a opção “sempre” registou 0,00%.

A análise da existência ou não de debates e controvérsias no seio de uma comunidade de prática assume capital importância para a sua categorização, porquanto os mesmos surgem enquanto reflexo do elemento vivo que é uma comunidade de prática. Sempre que se verifique a sua existência, é necessária uma cuidadosa gestão, aceitando os pontos de vista de todo e qualquer membro, integrados que estão num empreendimento mútuo – a “mutual engagement” (uma das três dimensões fundamentais da prática). A maioria do grupo dos professores do nosso estudo reconheceu assim a existência de ambas – podendo como tal inferir-se a vitalidade do grupo, ainda que não se possa concluir a sua elevada frequência, como seria, eventualmente, desejável.

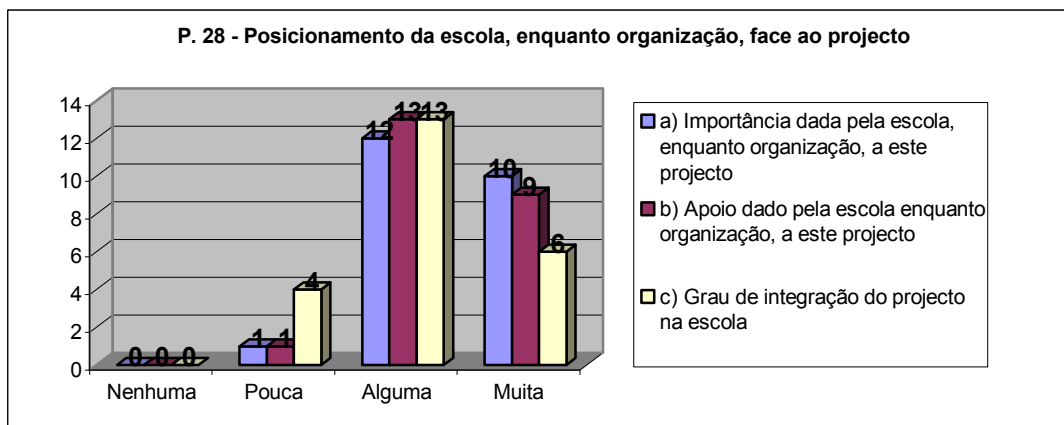


Gráfico 34 – Posicionamento da escola face ao projecto

A análise deste gráfico permitia avaliar qual a opinião dos docentes relativamente a três dos aspectos, integrado no denominado na teoria das CoP por “alinhamento” – um dos três modos de pertença, de acordo com a teoria de Wenger.

Quanto ao primeiro aspecto – identificado no questionário pela alínea a) “Qual a importância dada pela escola, enquanto organização, a este projecto?”, 52,17% dos inquiridos consideraram que foi dada alguma importância, enquanto que 43,48% consideraram ter sido dada muita importância e apenas 4,35% consideraram que a escola dera pouca importância ao projecto.

Relativamente ao segundo aspecto presente no questionário e identificado pela alínea b) “Qual o apoio dado pela escola, enquanto organização, a este projecto?”, 56,52% dos docentes consideraram que foi dado algum apoio, enquanto que 39,13% consideraram ser dado muito apoio e apenas 4,35% consideraram que a escola deu pouco apoio ao projecto.

Por último, no que concerne ao grau de integração deste projecto na escola, como fazendo parte da organização – alínea c) do questionário – 56,52% dos docentes consideraram ter o projecto alguma integração; 26,09% viram o projecto muito integrado e 17,39% pouco integrado na escola.

Sendo certa a importância do alinhamento para a dinâmica e vida de uma comunidade de prática, analisámos este modo de pertença, de forma globalizante. Tivemos de considerar a importância e o papel preponderante que cada comunidade de prática podia dar quando perfeita e totalmente integrada na organização onde existia. Por outro lado, também o alinhamento era uma condição para a possibilidade de uma acção socialmente organizada, porquanto, enquanto estava relacionada com a direcção e controlo de energia, se relacionava com o poder. Sem coarctar a imaginação e a liberdade da própria

comunidade de prática, revestia-se de capital importância a conexão através da coordenação de energias, acções e práticas com o contexto institucional em que a mesma se encontrava inserida. No caso do presente estudo, verificámos, assim, que a maioria dos docentes do projecto, não considerando um desinteresse total por parte da organização onde estavam inseridos, também não reconheceram o apreço total por parte da mesma, pelo que a resposta que obteve maior percentagem em todas as questões foi “algum/a”, ainda que seguida da opção “muito/a”. De salientar positivamente que a quase insignificância das outras duas opções (pouco/a e nenhum/a) será um factor potencialmente favorável à existência de um alinhamento equilibrado de cada um e de todos.

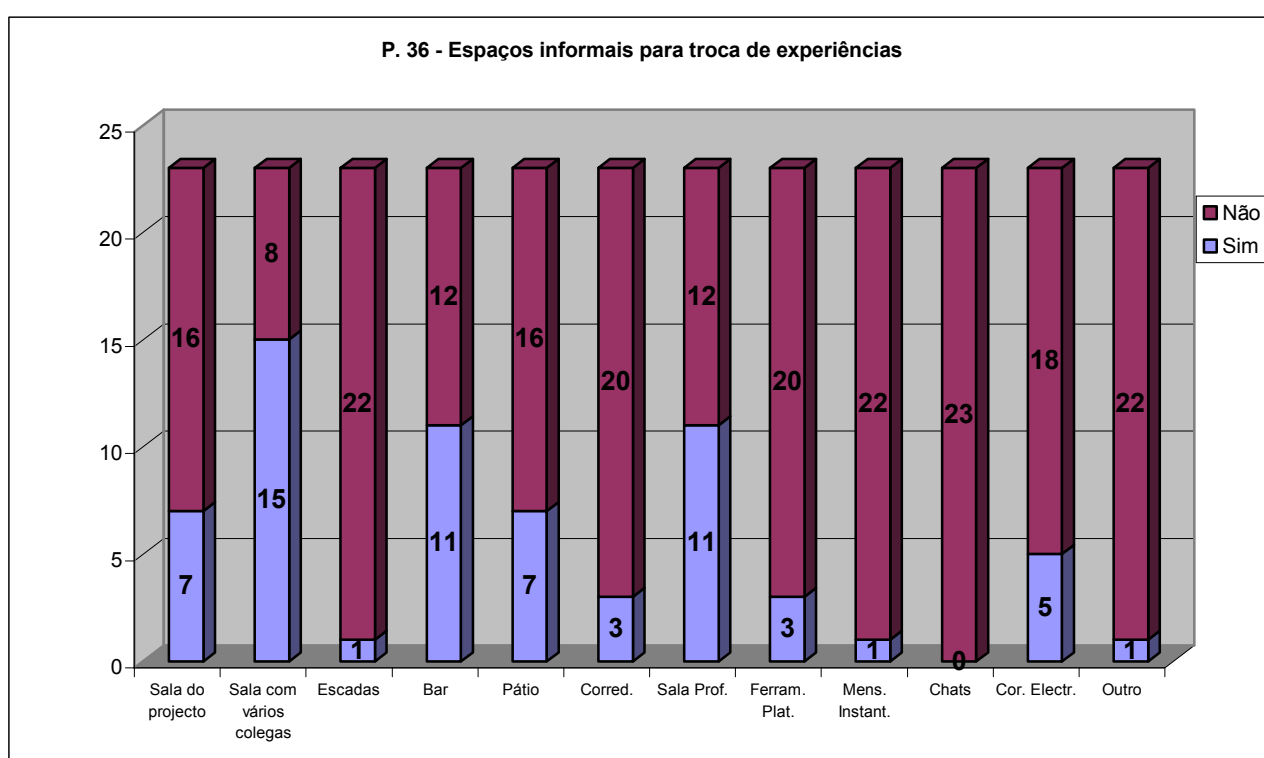


Gráfico 35 – Espaços para troca informal de experiências

No que concerne aos espaços onde informalmente se processavam as trocas de experiências dos docentes, pudemos concluir que 65,22% dos docentes utilizavam a mesma sala onde vários colegas do projecto estavam a trabalhar, seguida do bar e da sala de professores – opções para 47,83% dos inquiridos. A sala do projecto e o pátio eram as opções para 30,43% dos professores, seguidos do correio electrónico para 21,74%; os corredores e as ferramentas comunicacionais da plataforma constituíam a opção para 13,04%; e, por último, as escadas e o Mensageiro Instantâneo para 4,35% dos docentes. Ainda 4,35% (correspondente a um docente) assinalaram a opção Outro,

que especificaram como sendo o telefone. Inversamente, pudemos concluir que a totalidade dos docentes não utilizava o Chat.

Referem Wenger et al. (2002) acerca do foco no valor que

Many of the most valuable community activities are the small, everyday interactions – informal discussions to solve a problem, or one-to-one exchanges of information about a tool, supplier, approach, or database. The real value of these exchanges may not be evident immediately. When someone shares an insight, they often don't know how useful it was until the recipient reports how the idea was applied. The impact of applying an idea can take months to be realized. Thus, tracing the impact of a shared idea takes time and attention. (p. 60)

Pudemos concluir assim que, decorridos nove meses, os docentes do projecto continuavam a partilhar conhecimento e experiências, mantendo discussões informais em locais exteriores aos institucionais e tradicionalmente reservados para a actividade docente. Registou-se que o bar surgia como opção para 47,83%, a par com a sala de professores, e o pátio registava 30,43%, em igualdade com a sala do projecto. Terão sido eventualmente estas trocas informais que deram corpo coeso às interacções do grupo e simultaneamente, a sua continuidade terá permitido inferirmos que o valor das trocas fora reconhecido pelos docentes. Acrescia porém reflectir num aspecto: cruzando a informação do gráfico em análise com o gráfico 32, era possível concluir também que estas trocas informais no bar surgiam de forma espontânea e casual, já que 95,65% dos docentes inquiridos optavam por tomar as refeições com qualquer colega da escola ou do projecto, não o fazendo deliberadamente com os colegas do grupo de projecto.

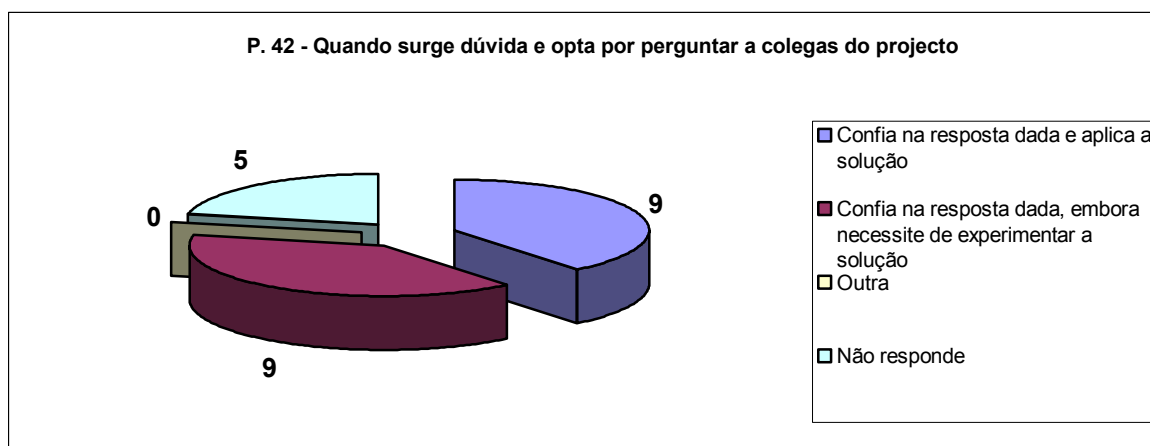


Gráfico 36 – Razões por que recorrer a colegas do projecto em caso de dúvida

Relativamente à opção de recorrer a colegas do projecto quando surgia uma dúvida, 39,13% dos docentes confiavam na resposta dada e aplicavam a solução, enquanto

39,13% dos inquiridos confiavam na resposta dada, embora necessitassem de experimentar a solução. A percentagem de 21,74% que não responderam, corresponde aos docentes que não optavam por recorrer a colegas do projecto.

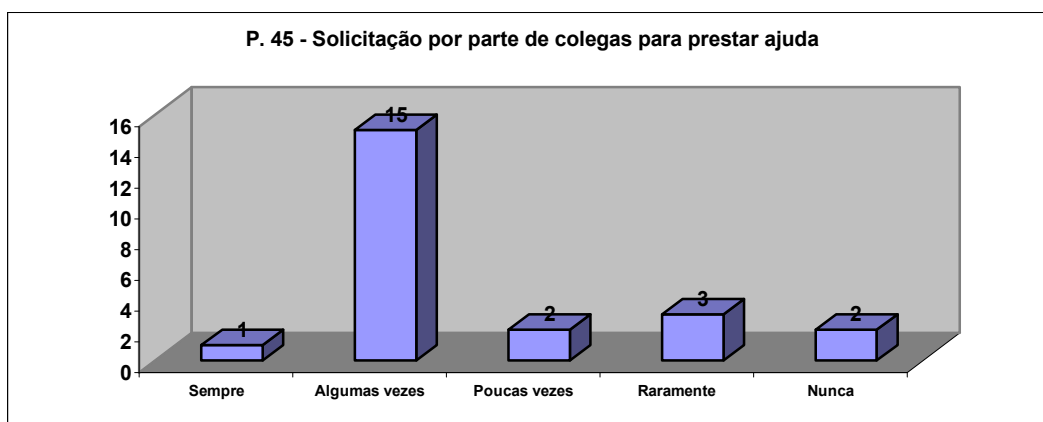


Gráfico 37 – Solicitação por parte de colegas para prestar ajuda

Quanto à solicitação de cada docente para prestar ajuda aos colegas, 65,22% dos professores referiram que já tinham sido solicitados algumas vezes, 13,04% dos docentes raramente tinham sido solicitados e 8,70% poucas vezes ou nunca tinham sido solicitados. Apenas 4,35% (correspondente a um docente) responderam que sempre tinham sido solicitados.

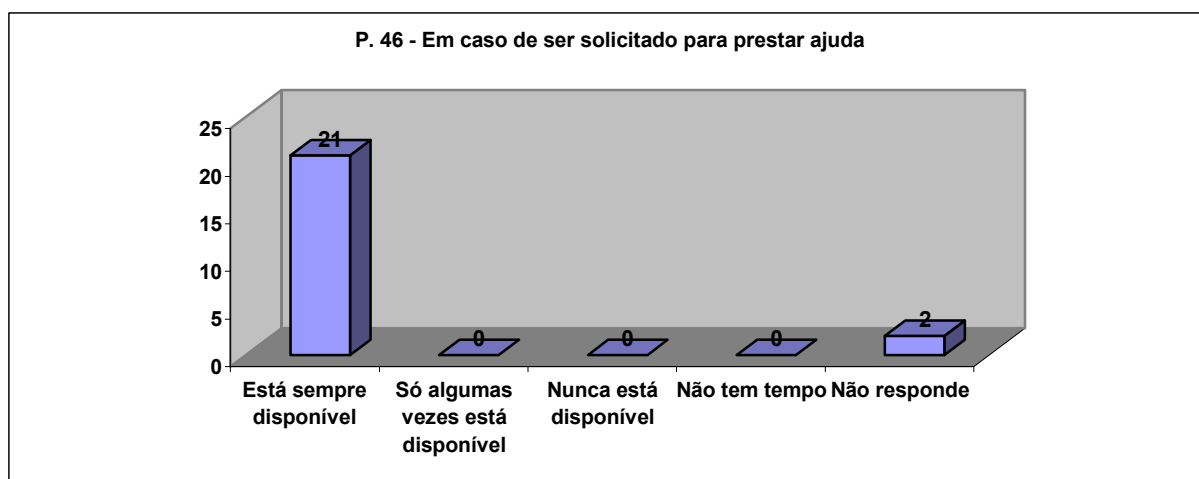


Gráfico 38 – Disponibilidade em caso de solicitação

Face à disponibilidade do docente, quando solicitado pelos colegas, pudemos concluir que exceptuando 8,70% que não responderam em consequência com a resposta “nunca” na questão anterior, 91,30% dos professores se mostravam sempre disponíveis para prestar ajuda aos outros colegas.

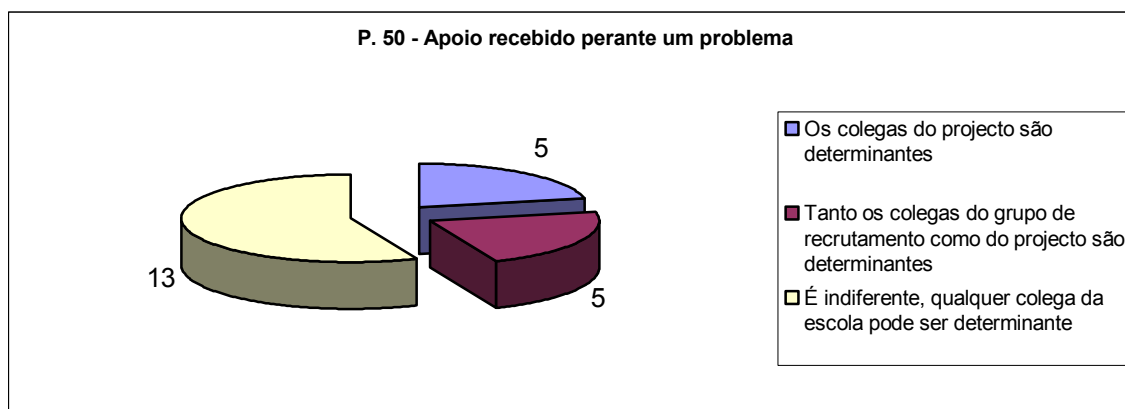


Gráfico 39 – Apoio recebido perante um problema

Quando confrontados com qualquer tipo de problema, quer os mesmos fossem intrínsecos ao projecto ou não, 56,52% dos professores consideravam que qualquer colega da escola, indiferentemente, podia ser determinante. Por outro lado, 21,74% dos docentes entendiam que os colegas do projecto eram determinantes e também 21,74% pensavam que tanto os colegas do grupo de recrutamento como os do projecto o eram.

A observação conjunta destes quatro gráficos permitiu-nos analisar as interações entre os docentes, bem como as relações baseadas no mútuo respeito e confiança. Estes aspectos integraram-se no elemento “comunidade” – um elemento da tríade fundamental do modelo estrutural das comunidades de prática.

Como tal, foi-nos permitido concluir que a totalidade dos docentes inquiridos confiavam na resposta dada pelos colegas do projecto, ainda que 39,13% optassem por experimentar a solução apresentada. Deste resultado nada advinha de desfavorável, já que a necessidade de experimentar a solução não resultava em consequência directa de desconfiança, mas antes na vontade de aprendizagem por si próprio. Verificava-se também que os docentes tinham tomado consciência dos benefícios de recorrer a colegas que, aprioristicamente, dominavam o conhecimento, pelo que 65,22% já haviam sido, pelo menos, algumas vezes, solicitados. Também a disponibilidade demonstrada pela totalidade dos inquiridos a esta pergunta – exceptuando os que não poderiam responder – foi reveladora da confiança mútua e do sentido de entreaajuda, característico da dinâmica de qualquer comunidade de prática. Assim, estavam presentes neste grupo em investigação a prontidão e a boa vontade para a partilha de ideias, bem como o questionamento a outros, que consideravam como peritos, sempre que as dúvidas surgiam, expondo, sem receios, a ignorância de cada um. Estes resultados permitiram, simultaneamente, inferir acerca do desenvolvimento do sentido de pertença e mútua obrigação dentro do grupo.

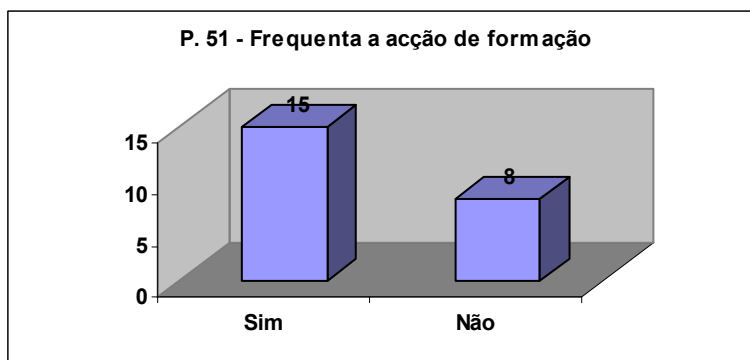


Gráfico 40 – Frequência da acção de formação

Do total dos docentes do projecto, 65,22% frequentaram a acção de formação e apenas 34,78% dos professores não a frequentaram.

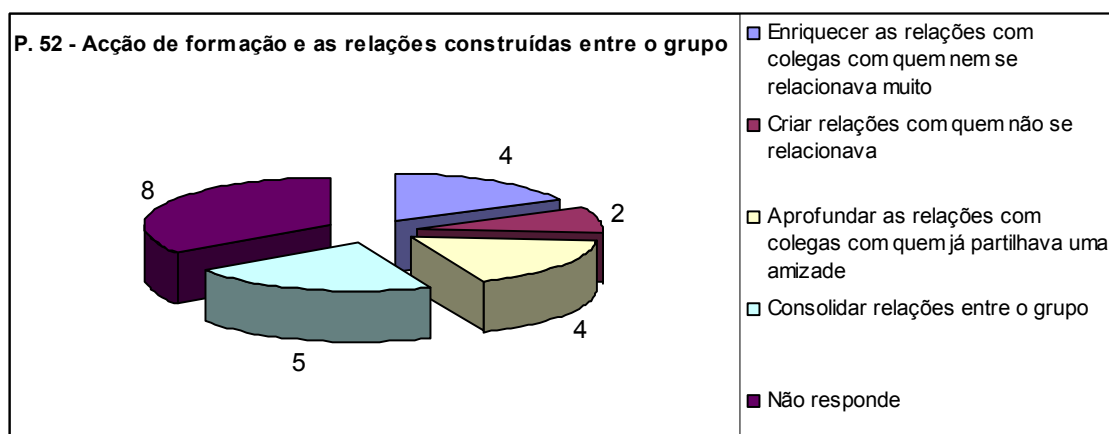


Gráfico 41 – A acção de formação e as relações construídas entre o grupo

Relativamente à importância da acção de formação, a nível de relações construídas entre o grupo, 21,74% dos docentes considerou-a determinante para consolidar essas relações; 17,39% para enriquecer as relações com colegas com quem nem se relacionavam muito; 17,39% para aprofundar as relações com colegas com quem já partilhavam uma amizade; 8,70% para criar relações com quem não se relacionavam. Os 34,78% de inquiridos que não responderam correspondiam aos docentes que não frequentaram a acção de formação.

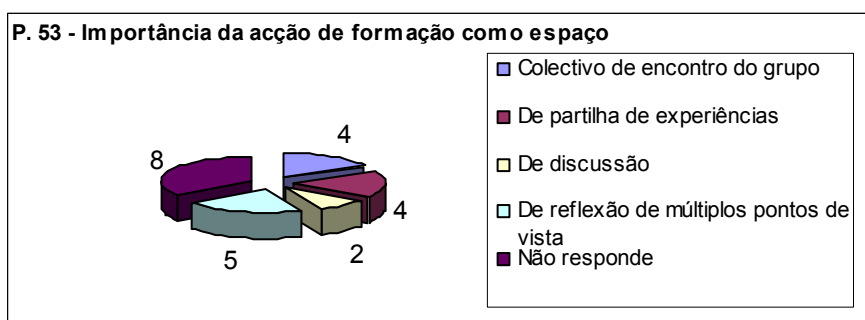


Gráfico 42 – A importância da acção de formação

Para 21,74% dos docentes, a acção de formação tornou-se fundamentalmente num espaço de reflexão de múltiplos pontos de vista, enquanto que para 17,39% foi um espaço colectivo de encontro do grupo, e também para 17,39% um espaço de partilha de experiências. Apenas para 8,70% dos inquiridos a acção se tornou num espaço de discussão. De salientar que, e à semelhança da questão anterior, os 34,78% de inquiridos que não responderam correspondiam aos docentes que não frequentaram a acção de formação

Tradicionalmente, e em particular no estágio da maturidade, as comunidades tendem a desenvolver a sua agenda de aprendizagem em áreas de desenvolvimento onde colectivamente é necessário aumentar o conhecimento.

Por outro lado, a dinâmica de qualquer comunidade deverá mesclar a intimidade de encontros regulares, que se tornam familiares, com a agitação provocada por eventos da sua agenda, propiciadores da agitação de uma comunidade viva.

Esta acção de formação, como anteriormente explanado (ver secção 4.2. da 1ª Parte), foi reclamada pelos professores, consciencializados da necessidade de otimizar o seu conhecimento face ao desafio que tinham que enfrentar e superar. Com uma adesão massiva, pudemos assim começar por inferir o interesse no aprofundamento do conhecimento necessário ao domínio da comunidade. Também o resultado obtido na questão 52 leva a admitir que, como qualquer evento, a acção permitiu a consolidação entre o grupo, baseada certamente na confiança mútua e na partilha de experiências, conduzindo à aceitação de pontos de vista divergentes e à sua reflexão conjunta, tal como foi comprovado pelo resultado obtido na questão 53. Pôde-se assim concluir que este evento pertencente à agenda da comunidade contribuiu, para cada docente, para a construção de uma identidade pessoal dentro da dinâmica da comunidade, aceitando os outros e conhecendo-se melhor a si próprio.

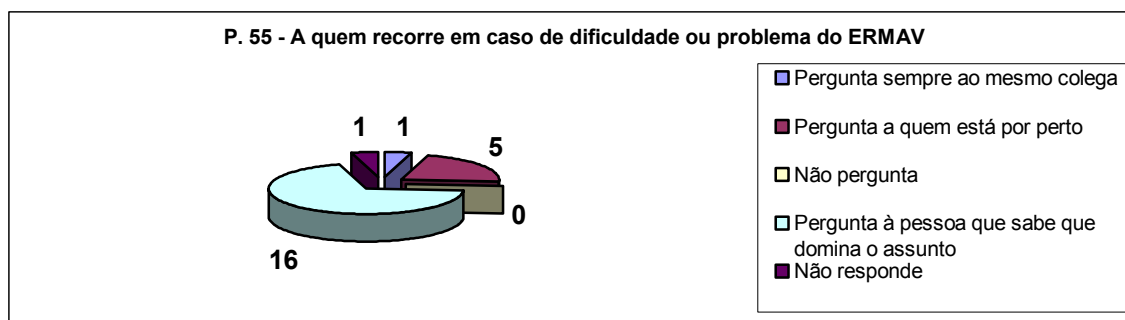


Gráfico 43 – Actuação em caso de dificuldade ou problema relacionado com o ERMAV

Sempre que surgiu uma dificuldade ou problema relacionados com o trabalho do projecto, 69,57% dos docentes inquiridos recorriam à pessoa que sabiam que dominava o assunto, 21,74% perguntavam a quem estava por perto, 4,35% perguntavam sempre ao mesmo colega e 4,35% (um docente) não responderam.

Mais uma vez se concluiu com os resultados desta questão que os docentes desenvolveram o sentimento de confiança mútua e respeito pelo valor demonstrado por cada um dos membros da comunidade. Na verdade, a dinâmica da própria comunidade permitiu assim uma rentabilização do tempo e uma disponibilização de cada membro ao serviço da comunidade construída comumente.

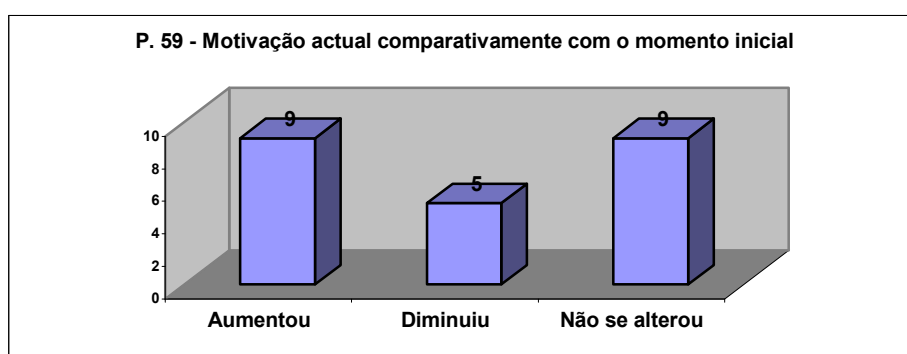


Gráfico 44 – Motivação actual comparativamente com o momento inicial

Comparativamente com o momento em que integraram o projecto, a motivação de 39,13% dos docentes aumentou e para 39,13% essa motivação não se alterou. Apenas para 21,74% dos professores se registou uma diminuição.

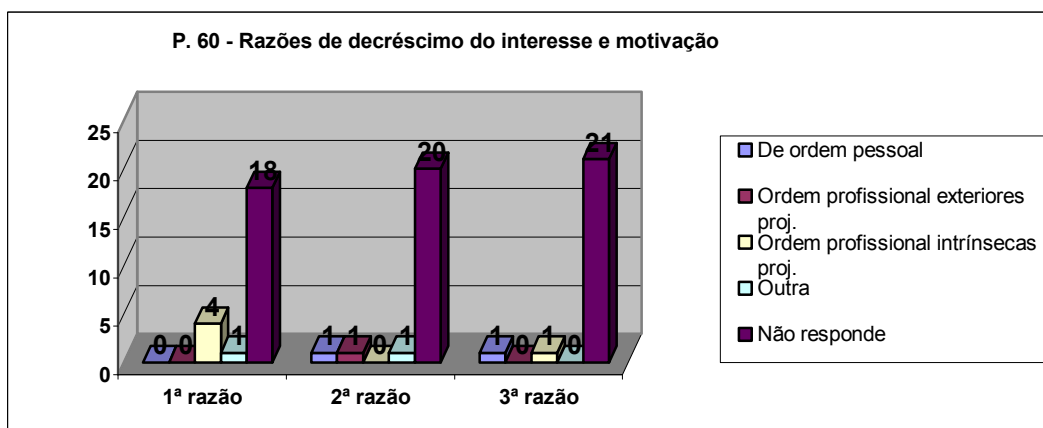


Gráfico 45 – Razões de decréscimo do interesse e motivação

Tentando elencar os motivos que justificaram o decréscimo de motivação, 17,39% dos docentes referiram, em primeiro lugar, razões de ordem profissional intrínsecas ao projecto, 4,35% assinalaram outra, em concreto – pouca eficácia do equipamento

disponível que falhava frequentemente – e 78,26% dos docentes (correspondendo aos que não tinham assinalado a hipótese na questão anterior) não responderam.

Em segundo lugar, 4,35% referiram motivos de ordem pessoal, 4,35% motivos de ordem profissional exteriores ao projecto, e 4,35% outra razão, especificamente – “menor partilha porque alguns dos meus parceiros habituais estão menos disponíveis” –, enquanto que 86,96% dos docentes não responderam.

Finalmente, como terceira razão, 4,35% assinalaram razões de ordem pessoal, 4,35% razões de ordem profissional intrínsecas ao projecto, e 91,30% dos docentes não responderam.

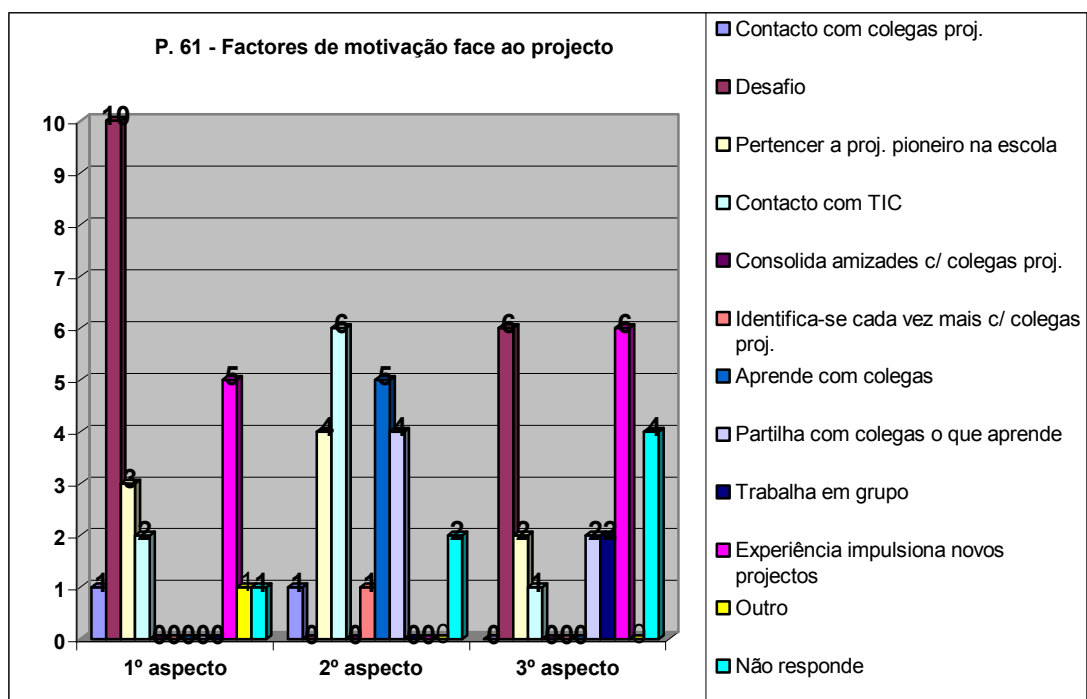


Gráfico 46 – Factores de motivação face ao projecto

Nesta questão foi solicitado a cada docente que elencasse três aspectos considerados como factores de motivação face ao projecto. Analisámos os resultados:

Como primeira prioridade, 43,48% dos professores consideraram ser um desafio; 21,74% ter sido uma experiência que impulsiona novos projectos; 13,04% pertencer a um projecto pioneiro na escola; 8,70% ter contacto com as TIC; 4,35% haver contacto com os colegas do projecto; 4,35% outro aspecto, concretamente, ajuda aos alunos e 4,35% não responderam.

Como segunda prioridade, 21,74% dos docentes responderam ter contacto com as TIC; 21,74% aprender com os colegas; 17,39% pertencer a um projecto pioneiro na escola; 17,39% partilhar com colegas o que aprendia; 4,35% contactar com os colegas do

projecto e 4,35% identificar-se cada vez mais com os colegas do projecto. Apenas 8,70% dos inquiridos não responderam.

Como terceira prioridade, 26,09% assinalaram ser um desafio; 26,09% esta experiência impulsionar novos projectos; 8,70% pertencer a um projecto pioneiro na escola; 8,70% partilhar com os colegas o que aprendia; 8,70% trabalhar em grupo; 4,35% contactar com as TIC. A esta terceira razão, 17,39% dos inquiridos não responderam.

Importa salientar que o aspecto “consolida amizades com os colegas do projecto” não constituiu escolha para qualquer docente, pelo que registou sempre 0,00%.

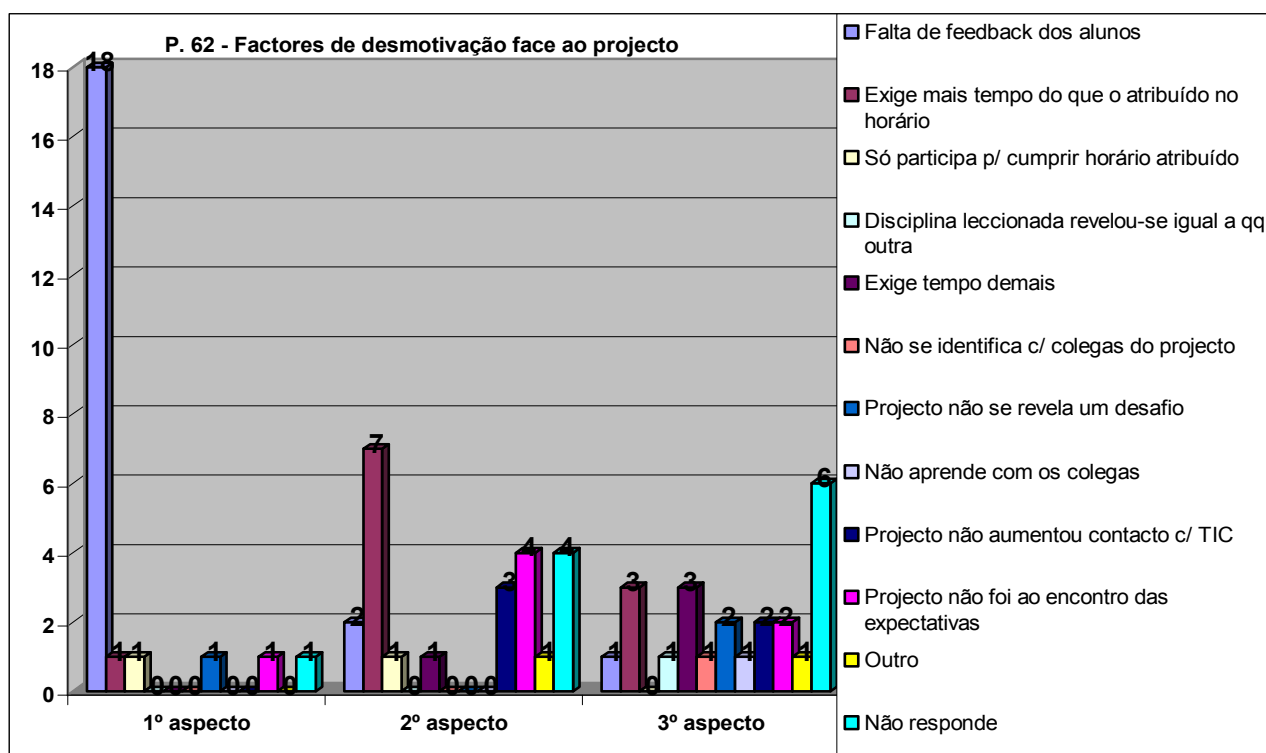


Gráfico 47 – Factores de desmotivação face ao projecto

Por oposição, nesta questão foi solicitado a cada docente que elencasse três aspectos considerados como factores de desmotivação face ao projecto. Analisámos os resultados:

Como primeira prioridade, 78,26% dos professores apontaram a falta de feedback dos alunos; 4,35% o facto de exigir mais tempo do que o atribuído no horário; 4,35% a razão exclusiva de participação apenas para cumprir o horário atribuído; 4,35% o projecto não se revelar um desafio; 4,35% o projecto não ter ido ao encontro das expectativas, e 4,35% não responderam.

Como segunda prioridade, 30,43% o facto de exigir mais tempo do que o atribuído no horário; 17,39% o projecto não ter ido ao encontro das expectativas; 13,04% o projecto não ter aumentado o contacto com as TIC; 8,70% a falta de feedback dos alunos; 4,35%

a questão de só participar para cumprir o horário atribuído; 4,35% exigir tempo demais; e 4,35% outro aspecto, concretamente problemas de equipamento que dificultavam o trabalho. Não responderam 17,39% dos inquiridos.

Como terceira prioridade, 13,04% referiram exigir mais tempo do que o atribuído no horário e também para 13,04%, o facto de exigir tempo demais. O projecto não se ter revelado um desafio foi a razão apontada para 8,70%, enquanto que para 4,35% os aspectos foram a falta de feedback dos alunos, a disciplina leccionada ter-se revelado igual a qualquer outra, não se identificar com os colegas do projecto, não aprender com os colegas e outra, em concreto, exigir tempo demais para o feedback dos alunos. A esta terceira razão, 26,09% dos inquiridos não responderam.

De registar ainda que as hipóteses “a disciplina leccionada revelou-se igual a qualquer outra” e “não aprende com os colegas” apenas surgiram como terceiro aspecto de escolha.

Propusemo-nos depois proceder a uma análise contextualizada dos dados referentes aos últimos quatro gráficos.

Relativamente ao momento em que entraram para o projecto, apenas 21,74% dos docentes revelaram um decréscimo de motivação, sendo também curioso que a mesma percentagem (em igualdade) apontaram os dois outros factores – aumentou ou não se alterou o que permitiu começar a inferir acerca da actualidade e constância do domínio estabelecido inicialmente para a comunidade. Quanto às razões que justificaram o decréscimo do interesse e motivação, pudemos concluir que, numa abordagem conjunta das três razões, surgiram principalmente as de ordem profissional intrínsecas ao projecto e em último lugar as razões de ordem profissional exteriores ao projecto. Sendo certo que as razões pessoais também se revelaram para alguns docentes, coloca-se aqui um elemento que poderia ser contraditório com o anteriormente referido: a actualidade do domínio, enquanto razão actual para esta comunidade permanecer viva e dinâmica. Para tentarmos perceber efectiva e mais detalhadamente quais os factores potenciadores de desmotivação, elaborámos a questão 62, em que, numa análise conjunta dos três aspectos, se pôde concluir a falta de feedback dos alunos como razão predominante (assinalada por 91,30% dos docentes, se contabilizarmos as três hipóteses). Como segunda razão, o facto de o projecto exigir mais tempo do que o atribuído no horário, e como terceira o projecto não ter ido ao encontro das expectativas dos docentes. Estes resultados vieram comprovar o inferido anteriormente; com efeito, a ausência de

feedback por parte dos alunos traduziu-se na desmotivação dos docentes do projecto. Não cabendo no âmbito deste estudo o apuramento das razões pelas quais os alunos abandonaram o projecto, e que poderia ser uma das sugestões para a continuação da investigação, foi irrefutável que um docente que não recebe feedback dos alunos inscritos na sua disciplina começa inclusivamente a interrogar-se e a questionar o tempo dedicado a um desafio que lhe ocorre inglório e até desnecessário, sendo que, consequentemente, conclui que o projecto não correspondeu às expectativas iniciais.

Porém, analisando os factores propiciadores de motivação, surgiu em primeiro lugar o facto de o projecto ser um desafio, seguido da consciencialização de a experiência poder impulsionar novos projectos, seguido do aspecto da pertença a um projecto pioneiro na escola e também do contacto com as TIC.

Analisando todos estes resultados à luz da teoria das comunidades de prática, surgiram aqui elementos relacionados directamente com o domínio – enquanto elemento fundamental do modelo estrutural. De facto, a causa comum pela qual este grupo se uniu num projecto comum foi abalada pela ausência do seu objectivo último – os alunos -, o que justificou a análise dos restantes resultados do questionário, tentando obter resposta à necessidade de redefinição desse mesmo domínio. Porém e, um tanto paradoxalmente, os membros da comunidade ao apontarem as três razões geradoras de motivação, revelaram um sentido de identidade comum, de confiança e até de comunidade, acreditando no projecto em que estavam envolvidos. Assim, arriscámo-nos a questionar: será que a ausência de feedback dos alunos foi suficientemente forte para o abandono do projecto pelos docentes que o integravam?

Propusemo-nos continuar a analisar os dados, tentando respostas a estas dúvidas.

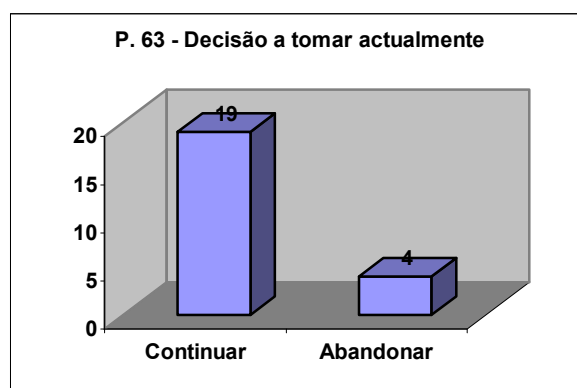


Gráfico 48 – Opção a tomar actualmente

Inquiridos acerca da opção que tomavam, se hipoteticamente lhes fosse permitido abandonar o projecto, 82,61% dos docentes continuariam e apenas 17,39% dos inquiridos optariam por o abandonar.

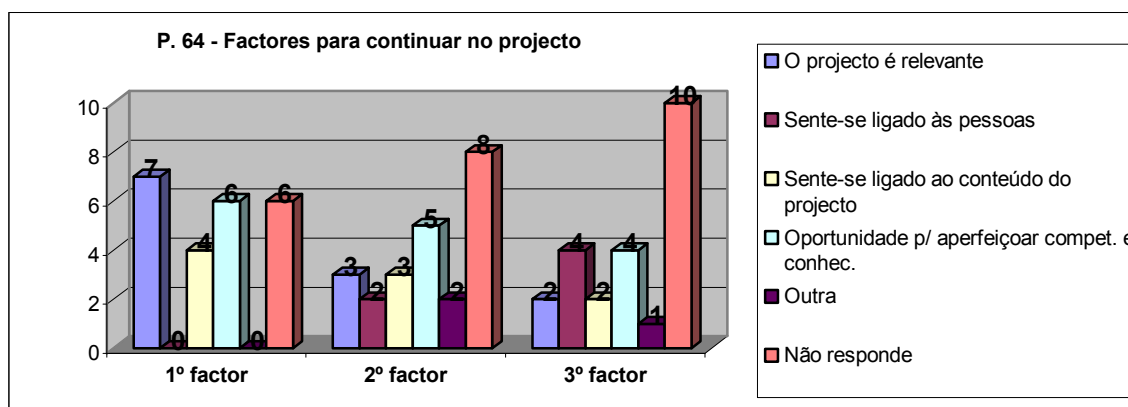


Gráfico 49 – Factores para continuar no projecto

Decorrente da questão anterior, foi solicitado aos docentes que escolhessem três razões para continuarem no projecto. Os resultados demonstraram que:

Em primeiro lugar, 30,43% dos professores consideraram o projecto relevante; 26,09% encararam-no como uma oportunidade para aperfeiçoar competências e conhecimentos e 17,39% sentiram-se ligados ao conteúdo do projecto. A esta questão não responderam 26,09% dos docentes (embora percentagem superior à dos docentes que não deveriam ter respondido por terem declarado “abandonar” na questão anterior).

Em segundo lugar, 21,74% referiram a oportunidade para aperfeiçoar competências e conhecimentos; 13,04% o facto de o projecto ser relevante; 13,04% sentirem-se ligados ao conteúdo do projecto; 8,70% sentiram-se ligados às pessoas, e 8,70% apontaram outras razões, nomeadamente: “pode vir a tornar-se um projecto melhor” e “o projecto tem potencial de desenvolvimento”. De notar ainda um aumento dos docentes que não responderam a esta questão – 34,78%.

Por último e em terceiro lugar, 17,39% referiram sentirem-se ligados às pessoas e também o projecto constituir-se como uma oportunidade para aperfeiçoar competências e conhecimentos; enquanto que para 8,70% dos professores o projecto era relevante e se sentiam ligados ao conteúdo do mesmo. Apenas 4,35% (correspondente a um docente) assinalaram outra: dinamizar (divulgar) o projecto. A esta questão, 43,48% dos docentes não responderam.

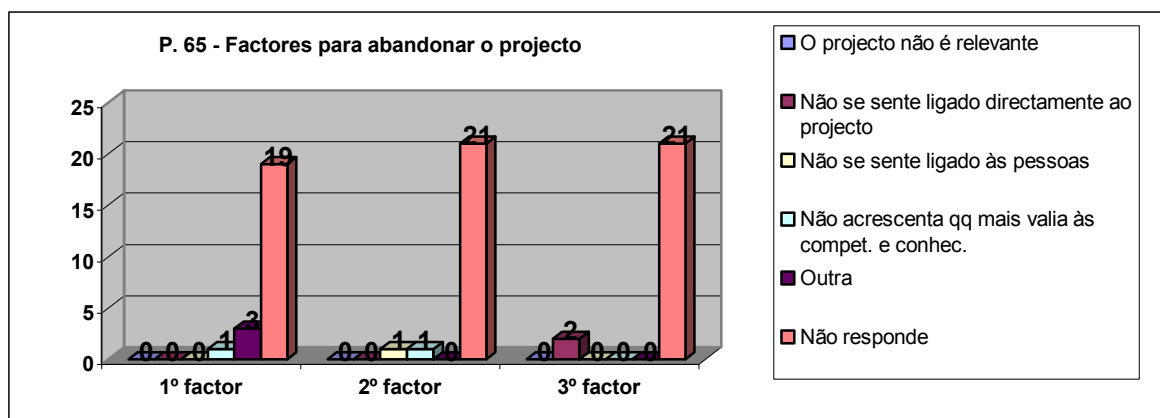


Gráfico 50 – Factores para abandonar o projecto

Ainda decorrente da questão 63, questionámos os docentes que declararam abandonar o projecto quanto às razões por que o faziam. Os resultados provaram que:

Em primeiro lugar, 13,04% responderam “outra” – “o projecto não se adequa à disciplina que lecciono”; “a escola precisa de mim noutro lado” e “dificuldades na utilização do equipamento devido a reduzidos conhecimentos sobre Informática a que se juntam as falhas de equipamento”; enquanto que 4,35% dos professores referiram o projecto não acrescentar qualquer mais valia às competências e conhecimentos. A esta questão não responderam 82,61% dos docentes, correspondendo ao número que tinha declarado continuar no projecto.

Em segundo lugar, apenas 4,35% referiram não se sentirem ligados às pessoas e ainda para 4,35% o projecto não acrescentar qualquer mais valia às competências e conhecimentos. Os restantes docentes, correspondendo a 91,30%, não responderam.

Finalmente, em terceiro lugar, apenas 8,70% dos docentes referiram não se sentirem ligados directamente ao projecto enquanto que os restantes 91,30% dos docentes não responderam. Saliente-se que a opção “o projecto não é relevante” registou constantemente 0,00%, tendo assim sido excluída completamente das opções dos professores.

Fazendo uma análise integrada destas questões – correspondentes aos gráficos 63 a 65 – pudemos concluir que:

- A fraca percentagem de docentes (17,39%) que optaria por abandonar o projecto permite-nos concluir acerca do coeso sentido de identidade comum e consequentemente da consciencialização da “comunidade” – dois dos elementos constituintes do modelo estrutural da teoria em análise;

- Tomando em consideração os factores para continuarem, e analisando conjuntamente os três aspectos, verificámos que o projecto surgiu principalmente como uma oportunidade para aperfeiçoar as competências e conhecimentos, seguida do reconhecimento da sua relevância e ainda pela ligação ao seu conteúdo. Somente após estes três factores surgiu a ligação às pessoas;
- Inversamente, e elencando as razões justificativas do abandono, verificámos aspectos particularizados de cada docente (equipamento, não adequação desta valência à disciplina e necessidade de leccionação em ofertas formativas diferentes), seguida da não ligação directa ao projecto e a consciencialização do não acréscimo às competências e conhecimentos.

Pudemos assim tentar começar a entender quais as razões de participação na comunidade. Sendo certo que a comunidade parecia apresentar-se forte e coesa, e que o domínio não se afigurava, para os docentes inquiridos, como emergentemente a deslocar, pudemos concluir que a principal razão da participação foi assim a melhoria dos conhecimentos e competências de cada membro (característica da comunidade, enquanto elemento do modelo estrutural). Curiosamente, o facto da ligação às pessoas ser relegado para quarto lugar, após a relevância do projecto e a ligação ao seu conteúdo, fez-nos concluir que o sentido de identidade comum não estava ainda interiorizado nos membros da comunidade, que deram relevância ao domínio e ao objectivo da comunidade em que estavam inseridos.

Não sendo possível concluir pela análise destes gráficos se a melhoria das competências e conhecimentos era realizada individual ou colaborativamente, este aspecto seria analisado posteriormente, de acordo com os objectivos previamente definidos. A sua importância poderia também ser decisiva para as conclusões do estudo quanto à dinâmica colaborativa de uma comunidade de prática.

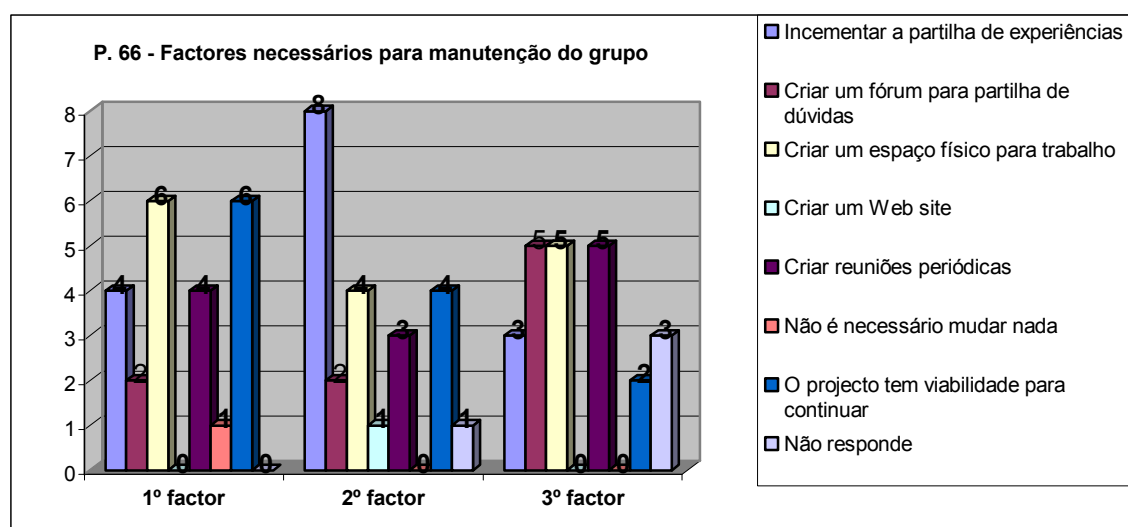


Gráfico 51 – Factores necessários para manutenção do grupo

Colocados perante a questão do que seria necessário para que o grupo pudesse manter-se a trabalhar conjuntamente, e como primeira prioridade, 26,09% dos docentes referiram a criação de um espaço físico para trabalho; 26,09% afirmaram que o projecto tinha viabilidade para continuar; 17,39% incrementar a partilha de experiências; 17,39% a criação de reuniões periódicas; 8,70% a criação de um fórum para partilha de dúvidas, e 4,35% (referente a um docente) apontaram que não era necessário mudar nada. Saliente-se que a hipótese de criação de um Web site obteve 0,00%, na opinião destes professores.

Como segunda prioridade, 34,78% dos docentes referiram incrementar a partilha de experiências; 17,39% a criação de um espaço físico para trabalho; 17,39% afirmaram que o projecto tem viabilidade para continuar; 13,04% a criação de reuniões periódicas; 8,70% a criação de um fórum para partilha de dúvidas; 4,35% a criação de um Web site e 4,35% dos docentes não responderam. A opção “Não é necessário mudar nada” registou 0,00% de respostas.

Enquanto terceira prioridade, 21,74% dos professores referiram a criação de um fórum para partilha de dúvidas, a criação de um espaço físico para trabalho e a criação de reuniões periódicas; 13,04% afirmaram a necessidade de incrementar a partilha de experiências, e 8,70% consideraram que o projecto tinha viabilidade para continuar. A opção criar um Web site registou 0,00% de respostas, enquanto 13,04% dos docentes não responderam.

Analisando colectivamente as três hipóteses de escolha manifestadas pelos docentes, pudemos concluir que os factores mais apontados pelos professores foram prioritariamente a necessidade de incrementar a partilha de experiências e a criação de

um espaço físico para trabalho, seguidos da criação de reuniões periódicas. Referiram porém os docentes inquiridos que o projecto tinha viabilidade para continuar. Em terceiro lugar, referiram os docentes a necessidade da criação de reuniões periódicas. Estes aspectos surgiram como imprescindíveis ao bom funcionamento e desenvolvimento de uma verdadeira comunidade de prática, enérgica, viva e dinâmica.

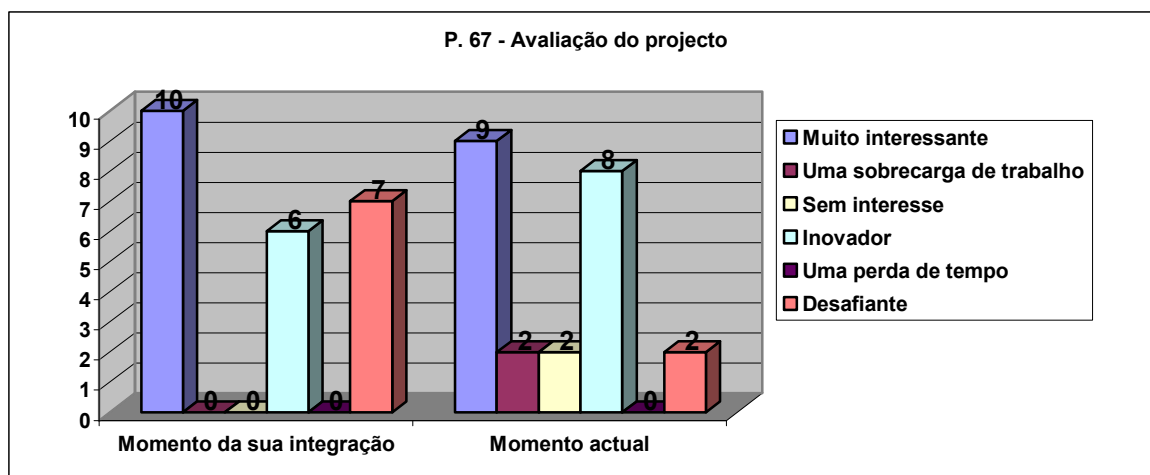


Gráfico 52 – Avaliação do projecto

Esta questão permitiu-nos estabelecer uma avaliação comparativa do projecto entre o momento da integração do docente com o momento actual. Os resultados permitiram-nos concluir que num primeiro momento – o da entrada no grupo – 43,48% dos docentes o consideravam muito interessante; 30,43% achavam-no desafiante e 26,09% o encaravam como inovador.

Porém, no momento actual, 39,13% consideravam-no muito interessante; 34,78% entendiam-no como inovador; 8,70% consideravam-no uma sobrecarga de trabalho; 8,70% referiam-no como sem interesse e apenas 8,70% como desafiante.

Enquanto que relativamente ao momento da entrada, nenhum docente referiu os itens uma sobrecarga de trabalho e sem interesse, no momento actual só o item uma perda de tempo registou 0,00% de respostas.

Sendo certo que o factor mais relevante continuou ainda a ser “muito interessante”, pudemos concluir que se registou uma diminuição percentual de opiniões dos docentes. Acresce ainda salientar que relativamente ao momento actual se verificou uma maior dispersão de opiniões, inserindo características não apontadas no que ao momento da integração diziam respeito, nomeadamente, uma sobrecarga de trabalho e sem interesse.

Porém o factor inovador registou um aumento percentual de opiniões dos docentes, enquanto que o facto de ser desafiante registou uma diminuição de percentagem de respostas.

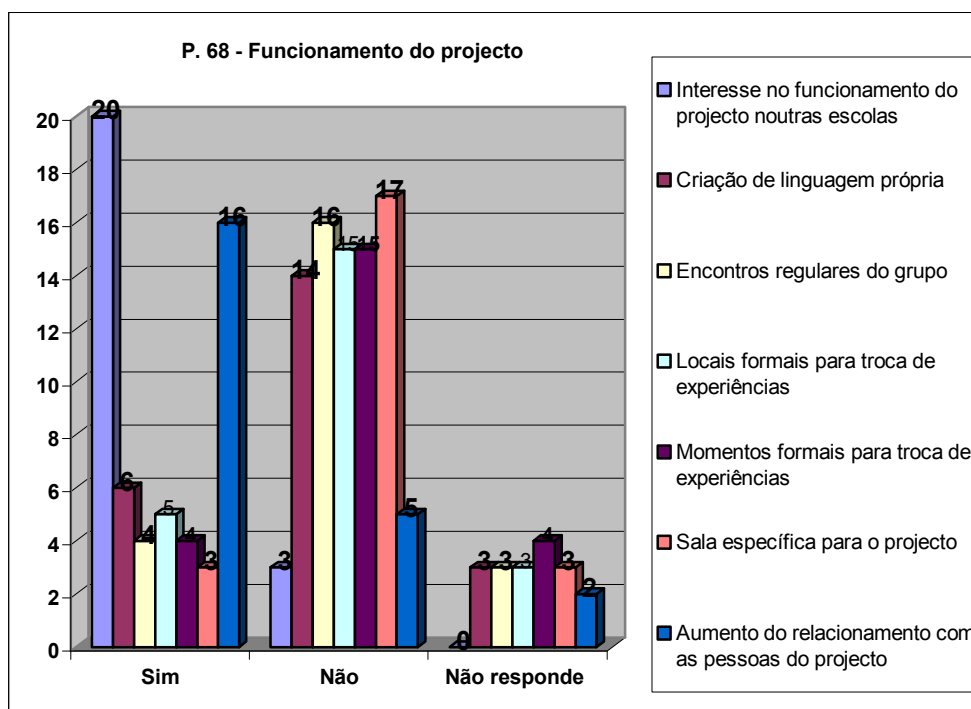


Gráfico 53 – Funcionamento do projecto

Esta questão era composta por sete itens que pretendiam obter informações relativas a vários aspectos da teoria das comunidades de prática. Analisámos assim cada um ou conjuntos de itens respeitantes a cada item teórico:

Relativamente ao interesse demonstrado sobre se o projecto funcionava noutras escolas, 86,96% dos docentes demonstraram interesse e apenas 13,04% não o manifestaram, de onde se conclui que a imaginação estava presente nesta comunidade. Com efeito, a imaginação permitiu aos membros alargarem os seus interesses. Este grupo revelou assim a importância da descoberta da ruptura geográfica ao grupo em que se inseriam, o que potenciava o alargamento em rede da experiência e até da partilha, imaginando até onde o potencial da comunidade os poderia levar.

Por outro lado, verificou-se a ausência da criação de uma linguagem – especificada na questão com os exemplos de termos, expressões – própria dos professores do projecto, porquanto apenas 26,09% responderam sim enquanto 60,87% negaram essa criação e 13,04% dos inquiridos não responderam. Concluiu-se assim a ausência da reificação, sendo certo que qualquer comunidade constrói um repositório de histórias comuns, documentos e linguagem, o que não se observou neste grupo.

Também o grupo não tinha encontros regulares, sendo que apenas 17,39% dos inquiridos afirmaram a sua existência; 13,04% dos docentes não responderam e 69,57% dos professores o negaram.

Da mesma forma se verificou que este grupo não possuía locais formais para troca de experiências – para além dos 13,04% dos docentes que não responderam, apenas 21,74% consideraram a sua existência, enquanto 65,22% referiram a sua ausência.

Tal como os locais formais, também não existiam momentos formais para a referida troca de experiências – 17,39% dos docentes não responderam, 17,39% referiram a sua existência e os restantes 65,22% não reconheceram a sua existência.

Quanto a uma sala específica para o projecto, pudemos concluir não existir, já que 73,91% responderam que não, sendo que apenas 13,04% consideraram a sua presença enquanto 13,04% dos professores não responderam.

Por último, 69,57% dos membros consideraram ter aumentado o relacionamento com as pessoas do projecto, enquanto apenas 21,74% não aumentaram e 8,70% não responderam.

Pudemos assim concluir que os requisitos mínimos e básicos para o eficaz desenvolvimento de uma comunidade de prática, como sejam os encontros regulares, locais e momentos formais para troca de experiências e uma sala específica, se encontravam ausentes da prática desta comunidade, bem como se concluiu não podermos ainda denotar aspectos reificativos. Porém teve de salientar-se que, mesmo com estes factores adversos, a maioria dos membros aumentou o relacionamento com os outros. Apenas a imaginação se encontrava já consubstanciada nesta comunidade.

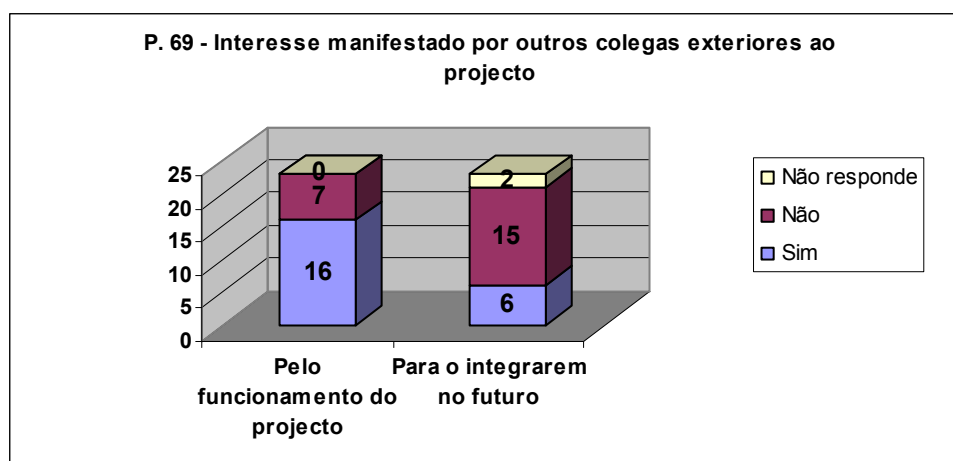


Gráfico 54 – Manifestação de interesse por outros colegas

Esta questão pretendia avaliar o grau de interesse demonstrado pelos outros colegas exteriores ao projecto. Assim, e no que diz respeito ao funcionamento do projecto,

apenas 30,43% dos professores não tinham sido ainda contactados, enquanto a 69,57% dos docentes já outros tinham manifestado interesse.

Porém, e no que concerne à pretensão de integrarem o projecto futuramente, apenas 26,09% dos docentes responderam afirmativamente, enquanto 65,22% negaram qualquer contacto, e 8,70% não responderam.

Podia assim concluir-se que o projecto e a sua dinâmica enquanto comunidade de prática eram conhecidas na escola, o que comprovava, de alguma forma, a integração da comunidade na organização. Porém, e se analisássemos a potencial entrada de novos elementos para a comunidade, mesmo como membros “outsiders”, esta não se concretizará, pelo menos com o voluntarismo necessário a uma concreta eficácia.

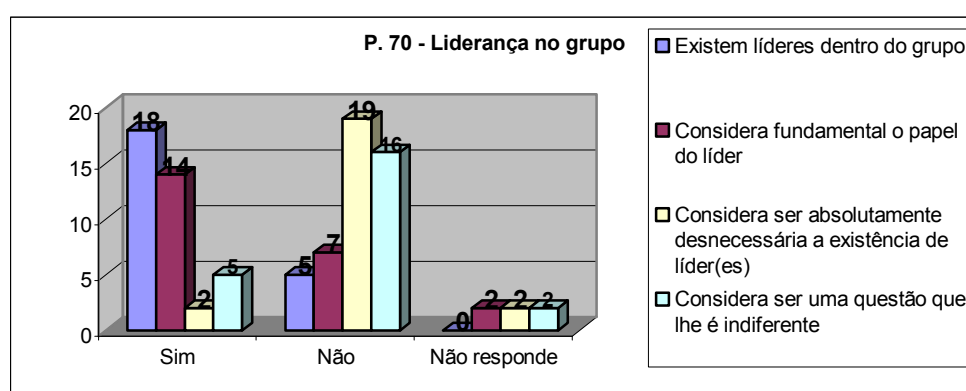


Gráfico 55 – Liderança no grupo

A análise deste gráfico permitiu identificar a opinião dos docentes do projecto relativamente à problemática da liderança do grupo e consequentemente da comunidade de prática. Dividida em quatro alíneas, conforme elaboração no questionário, procedemos inicialmente a uma análise individualizada e, num segundo momento, contextualizando as quatro alíneas num todo.

Quanto à primeira questão – a) Existem líderes dentro do grupo – 78,26% consideraram existir, enquanto apenas 21,74% consideraram a sua não existência no grupo do projecto.

A segunda questão – b) Considera fundamental o papel do líder – pretendia recolher a opinião dos docentes quanto ao papel indispensável desempenhado pelo líder; 60,87% dos inquiridos reconheceram-no enquanto fundamental; 30,43% não o consideraram fundamental, e 8,7% dos docentes não responderam.

Quanto à existência de líder – a alínea c) Considera ser absolutamente desnecessária a existência de líder(es) – 82,62% discordaram e apenas 8,70% consideraram ser absolutamente desnecessária a sua existência.

Por último – a alínea d) Considera que é uma questão que lhe é indiferente – 69,57% dos docentes responderam negativamente, enquanto apenas 21,74% assinalaram sim e 8,7% dos docentes não responderam.

De forma global, é-nos assim possível inferir que o grupo de professores do projecto em estudo reconheceu não só o carácter fundamental do papel que o líder exerce como a absoluta necessidade da sua existência. Considerando que não era uma questão para eles indiferente, reconheceram neste grupo a existência de líderes.

A posição e opinião dos docentes em estudo surgiram assim em consonância com a teoria defendida por Wenger. Na verdade, o autor reconhece que todas as comunidades dependem de uma liderança interna, embora as comunidades fortes e saudáveis não estejam dependentes inteiramente da chefia de uma pessoa, sendo que essa chefia possa e deva ser distribuída por toda a comunidade, podendo os papéis da liderança surgir de forma informal. Ainda que concentrados num pequeno subgrupo ou amplamente distribuídos, cabe à liderança ter legitimidade interna na comunidade.

Não nos foi possível, porém, no âmbito do nosso estudo, apurar a que liderança se estavam a referir os professores – se a uma liderança interna ou externa – que possibilitassem o acesso e influência com vista à edificação de credibilidade com equipas e unidades de negócio.

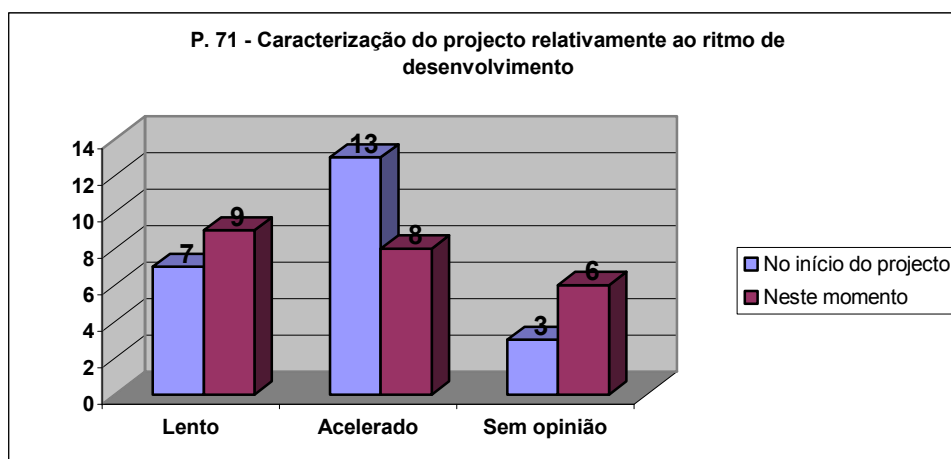


Gráfico 56 – Caracterização do projecto quanto ao ritmo de desenvolvimento

Relativamente ao ritmo de desenvolvimento da comunidade, foi pedido aos docentes que o caracterizassem relativamente a dois momentos distintos: no início do projecto e no momento actual.

Analisando as respostas, 56,52% dos professores consideraram que o ritmo do projecto no seu início era acelerado, enquanto 30,43% o consideraram lento. Ainda 13,04% se pronunciaram sem opinião relativamente a esta questão.

Comparativamente, e no que diz respeito ao momento actual, 39,13% dos docentes consideraram que o ritmo era lento, por oposição a 34,78% que o consideraram no momento do questionário acelerado. Nesta questão, 26,09% dos professores não tiveram opinião.

Pudemos assim concluir que existiu um decréscimo no ritmo de desenvolvimento deste projecto, em função da opinião dos próprios participantes.

De acordo com Wenger, o ritmo de uma comunidade é o indicador mais forte da sua vivacidade. Este ritmo é o reflexo dos eventos da comunidade, nomeadamente, os encontros regulares, actividades do Web site, almoços informais.

No caso deste grupo em estudo, e de acordo com a análise dos resultados, a comunidade iniciou-se com um ritmo acelerado, eventualmente justificado pelo próprio início, e à data do estudo – decorridos sete meses – observou-se um ritmo lento. Sendo que com um ritmo demasiado rápido a comunidade se sentia sem fôlego; com um ritmo demasiado lento a comunidade sentia-se indolente. A ausência de eventos pôde, em parte, justificar o decréscimo do ritmo desta comunidade, mas também a frequência de interacções privadas poderão ter sido justificações para este decréscimo. No entanto, sendo certo que encontrar o ritmo correcto em cada estágio de desenvolvimento é a chave para o desenvolvimento da comunidade, era possível que o ritmo mudasse à medida que a comunidade se desenvolvia, o que poderia também apresentar-se como uma razão para o caso em estudo.

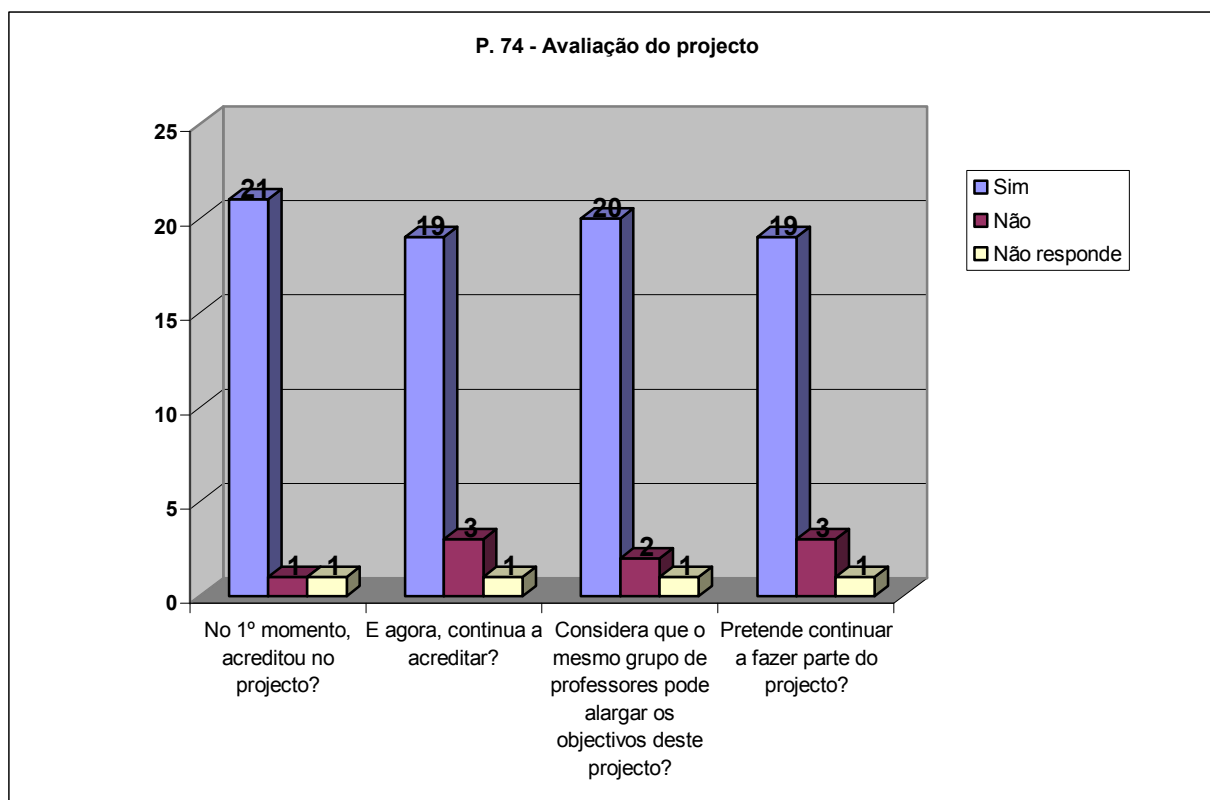


Gráfico 57 – Avaliação do projecto

Concluindo a análise das questões relativas ao objectivo proposto – Verificar se as dinâmicas permitem categorizar o grupo como comunidade de prática – analisámos os quatro itens.

No que diz respeito ao domínio da comunidade e sua possível deslocação, verificámos que, num primeiro momento, 91,30% dos inquiridos acreditaram no projecto, enquanto apenas 4,35% não acreditaram e 4,35% não responderam. No momento actual, 82,61% dos professores continuaram a acreditar no projecto, enquanto apenas 13,04% não acreditaram e 4,35% não responderam.

Também 86,96% dos inquiridos consideraram que o mesmo grupo de professores podiam alargar os objectivos deste projecto, enquanto apenas 8,70% não o consideraram e 4,35% não responderam.

Por último, 82,61% dos docentes inquiridos pretendiam continuar a fazer parte do projecto; apenas 13,04% não pretendiam continuar e 4,35% não responderam.

Do exposto se pode assim concluir que perdurou uma confiança no domínio, encarado enquanto objectivo definido para a criação da comunidade. Estes resultados permitiram também comprovar os resultados anteriormente obtidos no que se refere à motivação demonstrada pelo grupo. Porém, e se necessário fosse, enquanto consequência natural do desenvolvimento da comunidade, o mesmo grupo de professores poderia alargar os

objectivos do projecto, sendo certo que a larga maioria dos docentes não equacionava a sua saída.

Estes dados revelaram uma dinâmica que permitiu comprovar a existência de uma comunidade de prática, ainda que, como qualquer comunidade, se pudesse desenvolver e fortalecer.

OBJECTIVO 3 – Inventariar as mudanças na prática pedagógica de cada um dos professores do projecto

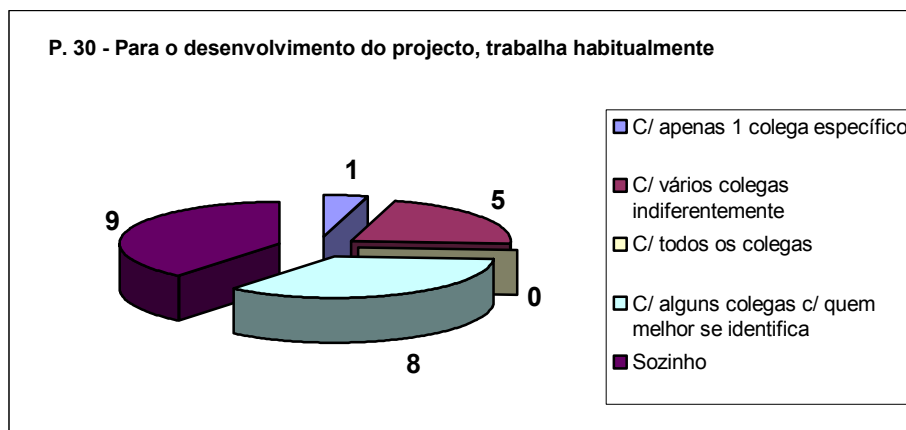


Gráfico 58 – Prática lectiva individual ou colaborativa (desenvolvimento do projecto)

Verificou-se que, para o desenvolvimento do projecto, 39,13% dos docentes trabalhavam habitualmente sozinhos; 34,78% trabalhavam com apenas alguns colegas do projecto, com quem melhor se identificavam; 21,74% trabalhavam indiferentemente com vários colegas do projecto, e 4,35% trabalhavam com apenas um colega específico. A hipótese com todos os colegas do projecto registou 0,00% de respostas.

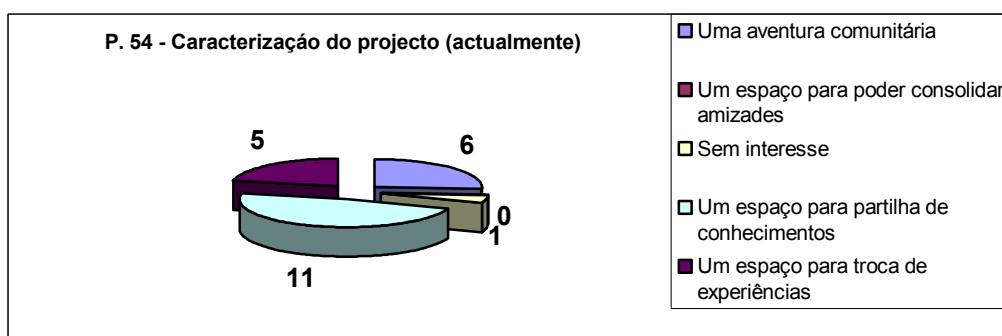


Gráfico 59 – Caracterização do projecto (actualmente)

Caracterizando actualmente o projecto, 47,83% dos inquiridos consideraram-no um espaço para partilha de conhecimentos; 26,09% uma aventura comunitária; 21,74% um espaço para troca de experiências, e 4,35% sem interesse. De salientar que nenhum docente o caracterizou como um espaço para poder consolidar amizades.

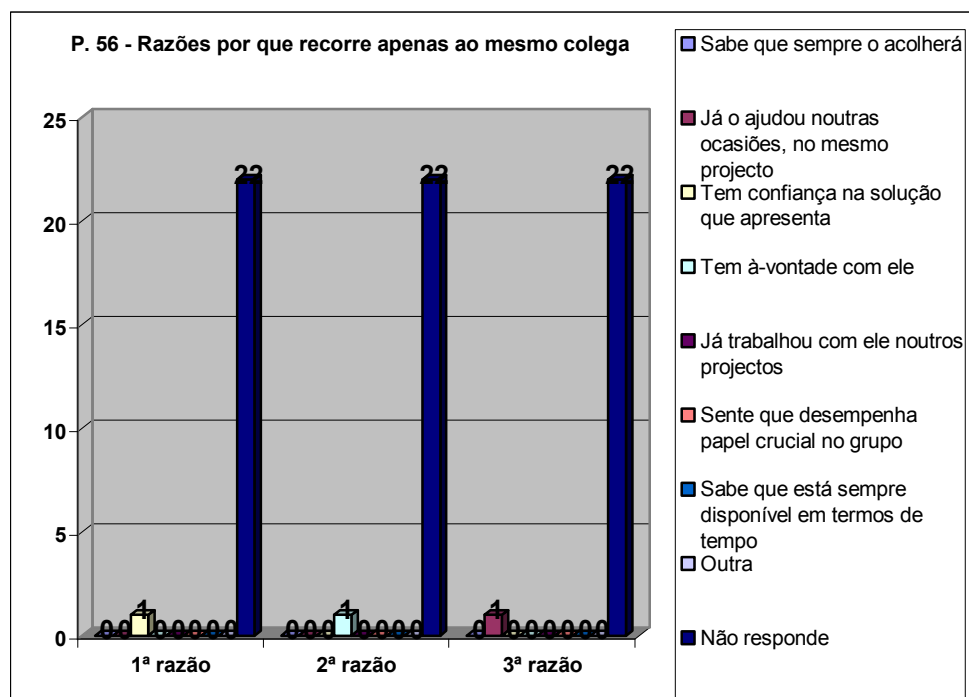


Gráfico 60 – Razões por que recorre apenas ao mesmo colega

Decorrentes da resposta à alínea a) da questão 55, 95,65% dos inquiridos não responderam, pelo que a análise deste gráfico incidia apenas em 4,35% dos inquiridos, correspondente a um único docente. No entanto, observámos as suas respostas:

Para aquele docente, e em caso de dificuldade ou problema relacionados com o trabalho do projecto, as razões pelas quais recorreu apenas ao mesmo colega são, em primeiro lugar, porque tinha confiança na solução que ele apresentava; em segundo, porque tinha à-vontade com ele, e em terceiro lugar porque o colega já o tinha ajudado noutras ocasiões, no mesmo projecto.

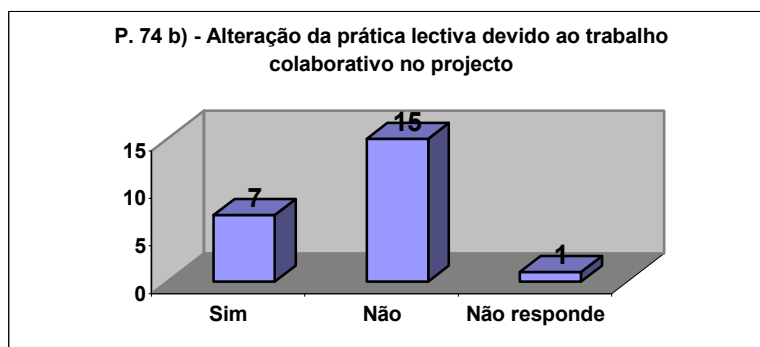


Gráfico 61 – Alteração da prática lectiva em função do trabalho colaborativo no projecto

Verificámos que, quando questionados acerca da alteração da prática lectiva devido ao trabalho colaborativo no projecto, apenas 30,43% dos inquiridos a alterou, enquanto

65,22% dos docentes não promoveram qualquer tipo de alteração e 4,35% não responderam.

Tendo em conta o objectivo proposto – inventariar as mudanças na prática pedagógica de cada um dos docentes – e em posse dos vários resultados, pudemos concluir que, embora com a diferença apenas de um docente, a maioria dos professores ainda trabalhava habitualmente sozinho. Paradoxalmente, a maioria dos mesmos docentes considerava fundamentalmente o projecto como um espaço para partilha de conhecimentos, desprezando o factor para consolidar amizades. Também dentro do mesmo paradoxo se verificou que a maioria dos inquiridos não alterou a sua prática lectiva. Face a estas constatações, pudemos questionar se os docentes que trabalhavam individualmente estavam num processo de consciencialização das vantagens do trabalho colaborativo ou se, embora reconhecendo as vantagens, não pretendiam efectuar uma mudança na sua prática lectiva. Estávamos assim em presença de resultados aprioristicamente contraditórios, que seriam aprofundados no decorrer da análise do questionário e que pretendíamos ver também esclarecidos aquando das entrevistas.

OBJECTIVO 4 – Analisar se os docentes do projecto optaram por práticas colaborativas em detrimento do isolamento

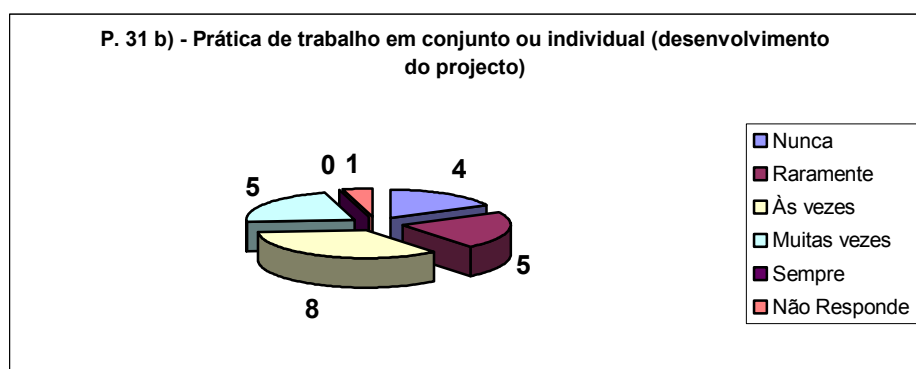


Gráfico 62 – Prática de trabalho colaborativa ou individual (durante o projecto)

Durante o desenvolvimento do projecto, 34,78% dos docentes trabalhavam “às vezes” em conjunto com os colegas; enquanto que 21,74% raramente trabalhavam, e também 21,74% trabalhavam muitas vezes; por outro lado, 17,39% nunca trabalhavam em conjunto e 4,35% não responderam. Nenhum dos inquiridos trabalhava sempre em conjunto com os colegas do projecto.

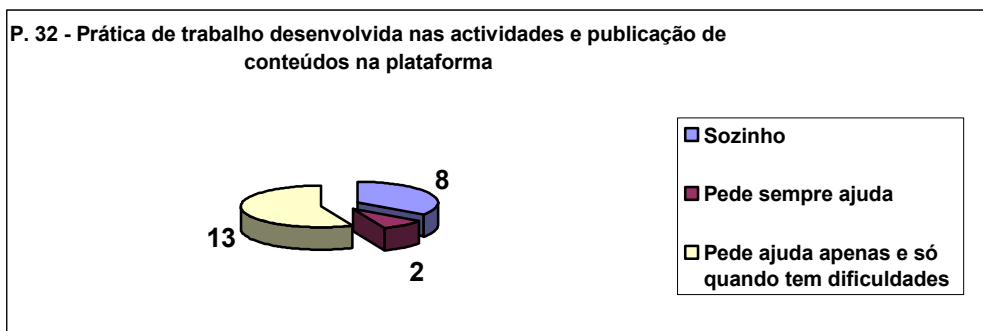


Gráfico 63 – Prática de trabalho desenvolvida nas actividades e publicação de conteúdos na plataforma

Ao desenvolverem actividades na plataforma e quando publicavam os conteúdos, 56,52% dos professores pediam ajuda apenas e só quando tinham dificuldades, enquanto que 34,78% o faziam sozinhos e apenas 8,70% pediam sempre ajuda.



Gráfico 64 – Solicitação a colega para ver o trabalho desenvolvido

A análise deste gráfico permitiu-nos concluir que 69,57% dos inquiridos pediam a outro colega do projecto para ver o seu trabalho, enquanto que apenas 30,43% o não solicitava.

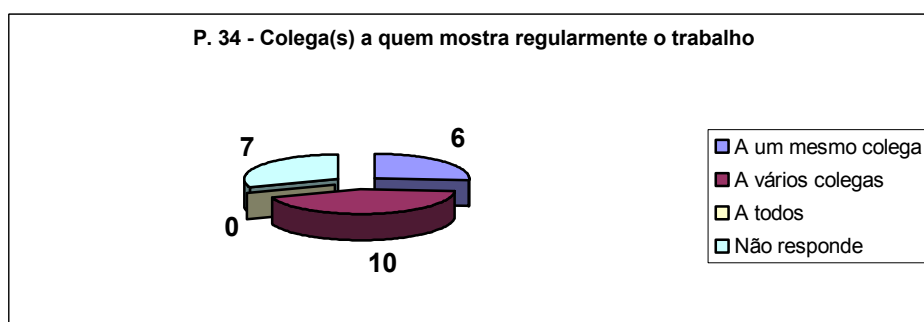


Gráfico 65 – Colega(s) a quem mostra regularmente o trabalho

Esta questão apenas deveria ser respondida pelos docentes que tinham assinalado a opção “sim” na anterior questão, pelo que 30,43% dos inquiridos não responderam. Relativamente aos restantes, pudemos verificar que 43,48% mostravam regularmente o seu trabalho a vários colegas e apenas 26,09% o mostravam a um mesmo colega. A opção a todos os colegas registou 0,00%.

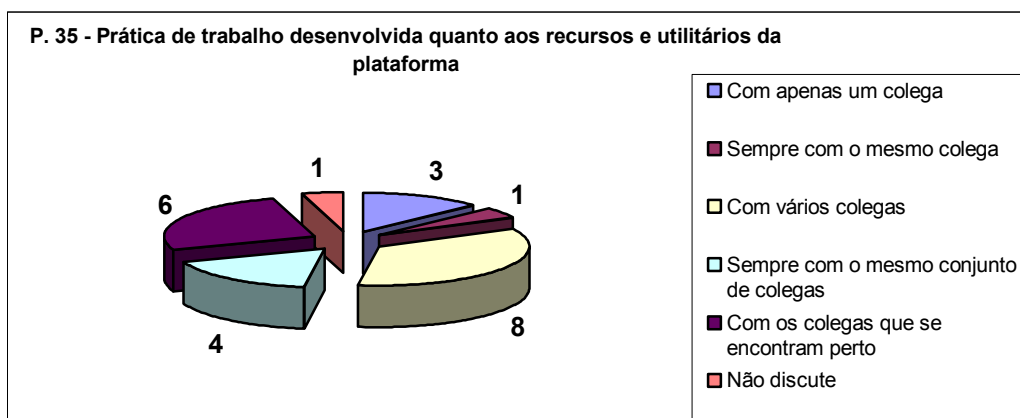


Gráfico 66 – Prática de trabalho desenvolvida quanto aos recursos e utilitários da plataforma

No que concerne à troca de informações e experiências sobre os recursos e utilitários da plataforma, 34,78% dos docentes discutiam com vários colegas; 26,09% discutiam com os colegas que, nesse momento, se encontravam por perto; 17,39% sempre com o mesmo conjunto de colegas; 13,04% com apenas um colega; 4,35% sempre com o mesmo colega, e 4,35% não discutiam.

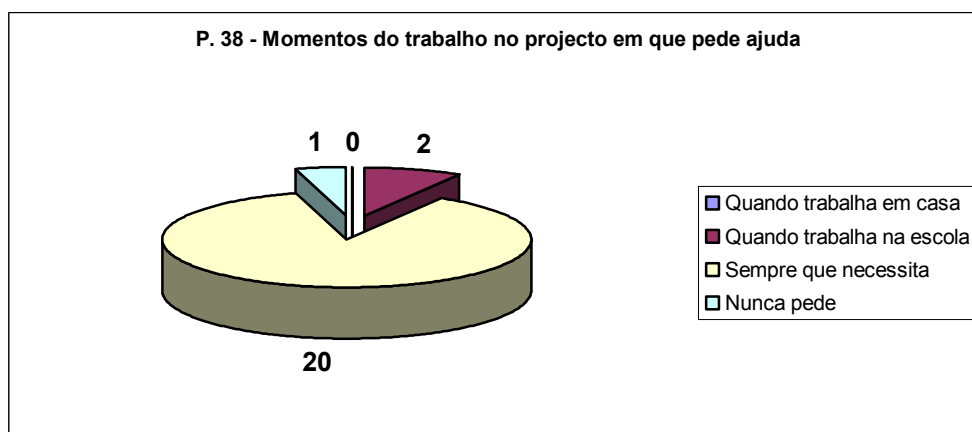


Gráfico 67 – Momentos do trabalho do projecto em que pede ajuda

No que se refere aos momentos em que cada professor pedia ajuda em questões de desenvolvimento da sua prática no projecto, verificou-se que 86,96% dos professores a solicitavam sempre que necessitavam, enquanto 8,70% apenas quando trabalhavam na escola e 4,35% (correspondente a um docente) nunca pediam. A opção “quando trabalha em casa” registou 0,00% de respostas.

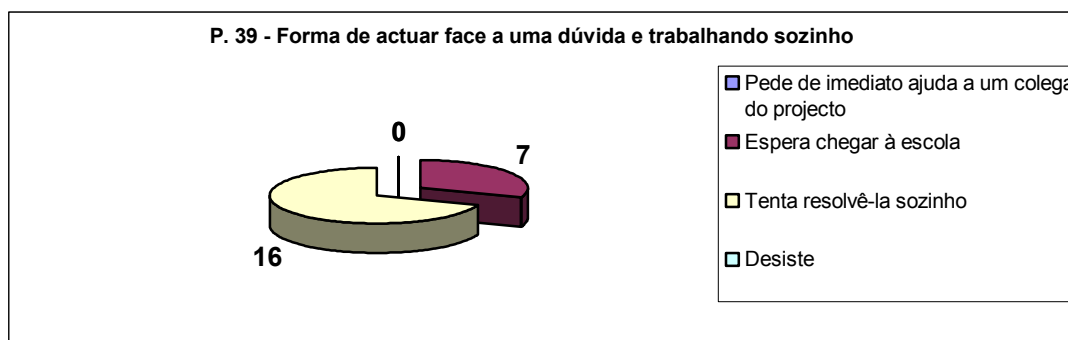


Gráfico 68 – Forma de actuar face a uma dúvida e trabalhando sozinho

Na situação de trabalho sozinho, fora do espaço escola, e face a uma dúvida relativamente ao projecto, 69,57% dos docentes tentavam resolvê-la sozinhos, contrastando com os 30,43% dos professores que esperavam chegar à escola. De destacar os 0,00% registados nas hipóteses “pede de imediato ajuda a um colega do projecto” e “desiste”.

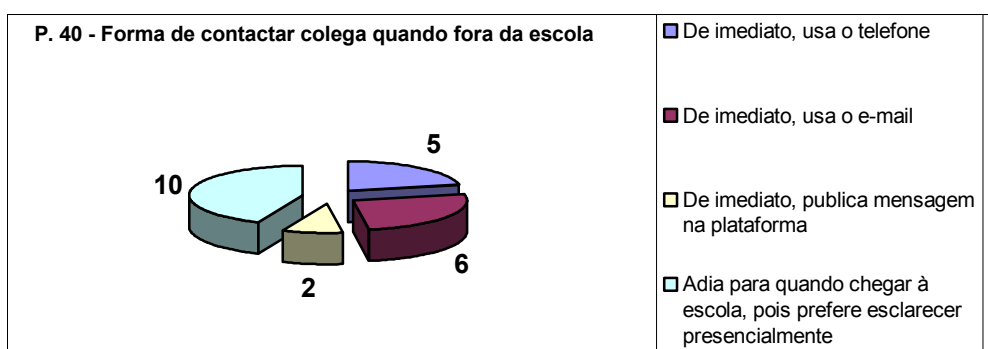


Gráfico 69 – Forma de contactar colega quando fora da escola

Sempre que, fora da escola, surgia a necessidade de contactar um colega do projecto, 43,48% dos docentes adiavam para quando chegassem à escola, pois preferiam esclarecer presencialmente; 26,09% de imediato, usavam o e-mail; 21,74% de imediato, usavam o telefone, e finalmente 8,70% de imediato, publicavam uma mensagem na plataforma.

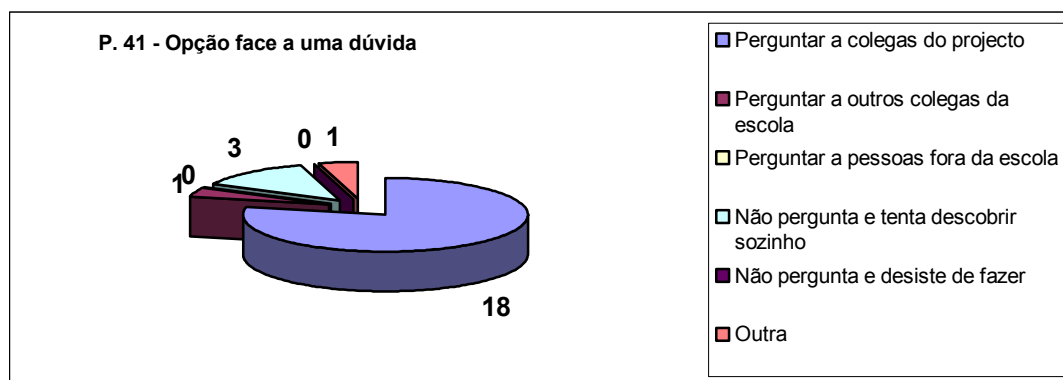


Gráfico 70 – Opção face a uma dúvida

Perante uma dúvida surgida com a operacionalização de algo para a plataforma, e ainda que estando a trabalhar dentro do espaço escola, 78,26% dos docentes optavam por perguntar a colegas do projecto; 13,04% não perguntavam e tentavam descobrir sozinhos; 4,35% por perguntar a outros colegas da escola e 4,35% assinalaram outra opção, concretamente – “depois das explicações iniciais, não surgiram grandes dúvidas sobre a operacionalização”. De destacar que nenhum docente optou por perguntar a pessoas fora da escola nem por desistir de fazer, não perguntando; pelo que estas duas opções registaram 0,00%.

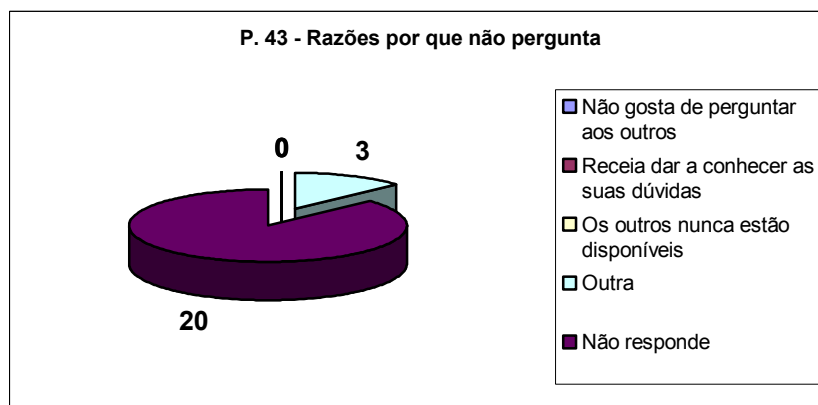


Gráfico 71 – Razões por que não pergunta

Questionados acerca das razões pelas quais o docente não perguntava a colegas e optava por tentar descobrir sozinho, e atendendo a que esta questão era consequente da resposta a uma alínea da questão 41, 86,96% (coincidindo com vinte docentes) não responderam. Os restantes 13,04% (correspondendo a três docentes) responderam “outra razão”, em que apontaram explicitamente – “creio ser mais interessante tentar descobrir sozinho”; “competências técnicas adequadas”; “tento, ou melhor, gosto de descobrir por mim próprio”.

Analisando conjuntamente todas as questões e tentando dar resposta ao objectivo proposto – analisar se os docentes do projecto optaram por práticas colaborativas em detrimento do isolamento – pudemos concluir que, face aos dados agora apresentados pelo questionário, a maioria dos docentes implementava já na sua prática, e com regularidade, a colaboração. Sendo certo que apenas 39,13% dos docentes não trabalharam em conjunto, podia assim concluir-se que a partilha e a colegialidade estavam presente no quotidiano deste grupo de professores. Verificou-se também o sentido expresso da partilha, prioritariamente com vários colegas, no que se referia ao trabalho efectuado. O recurso aos colegas era feito, essencial e preferencialmente, sempre que necessitavam; mas, em caso de dúvida, os professores optavam por tentar resolvê-la sozinhos. O contacto com colegas, sempre que fora do espaço escola, era feito de imediato por 56,53% dos docentes, sendo que apenas os restantes 43,48% adiavam para quando chegassem à escola, já que preferiam o esclarecimento presencial. A larga maioria dos docentes, em caso de dúvida sobre a operacionalização de algo para a plataforma, optava por perguntar a colegas do projecto.

Como tal, pudemos assim ser levados a concluir que eram notórios já os hábitos de prática colaborativa conducentes à colegialidade, embora, persistissem ainda professores, se bem que minoritariamente, que preferiam a resolução individual, justificada pelo desafio da descoberta da solução.

OBJECTIVO 5 – Analisar a importância dada por cada docente do projecto à colegialidade

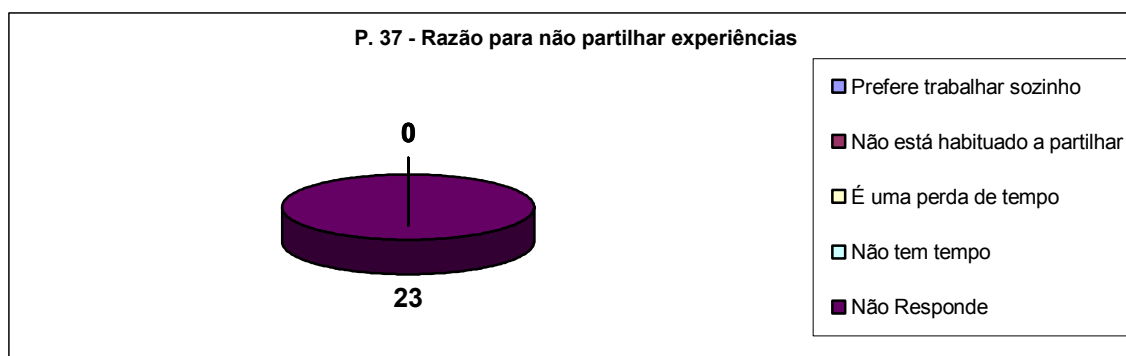


Gráfico 72 – Razões para não partilhar experiências

A resposta a esta questão estava intrinsecamente dependente da opção f) da questão 35, à qual apenas 4,35% (correspondente a um docente) responderam. Sendo certo que seria

expectável a resposta desse docente, verificou-se porém que o mesmo não respondeu, pelo que esta questão não poderá ser considerada, dado os 100% de não respostas.

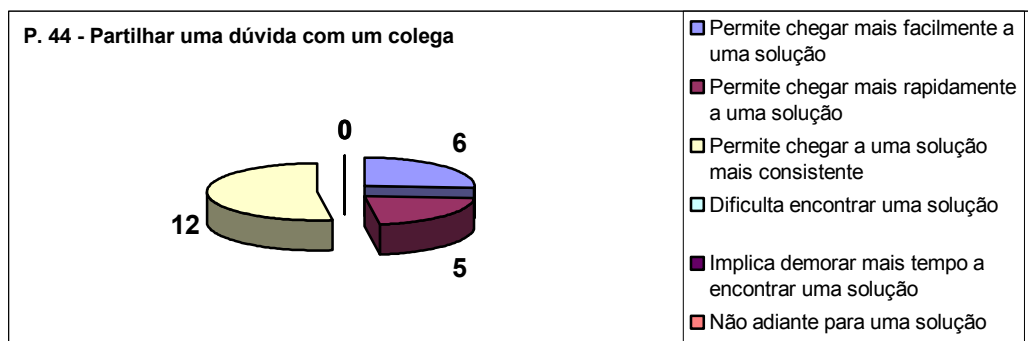


Gráfico 73 – Partilha de dúvida com um colega

No que dizia respeito às (des)vantagens em partilhar uma dúvida com um colega, 52,17% dos docentes entenderam que essa partilha permitia chegar a uma solução mais consistente; 26,09% que permitia chegar mais facilmente a uma solução, e 21,74% que permitia chegar mais rapidamente a uma solução. Interessante verificar que as restantes hipóteses, nomeadamente, “dificulta encontrar uma solução”; “implica demorar mais tempo a encontrar uma solução” e “não adianta para uma solução”, registaram 0,00% de respostas.

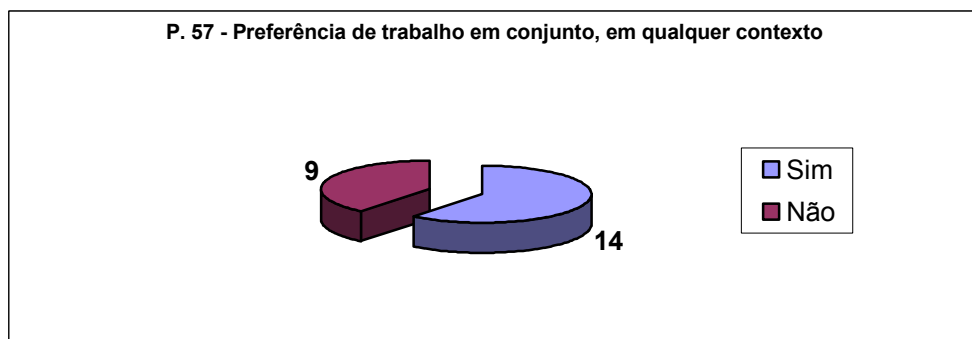


Gráfico 74 – Preferência de trabalho em conjunto, em qualquer contexto

Quando inquiridos os docentes do projecto se preferiam trabalhar em conjunto, em qualquer contexto, 60,87% responderam que sim enquanto que apenas 39,13% responderam que não.

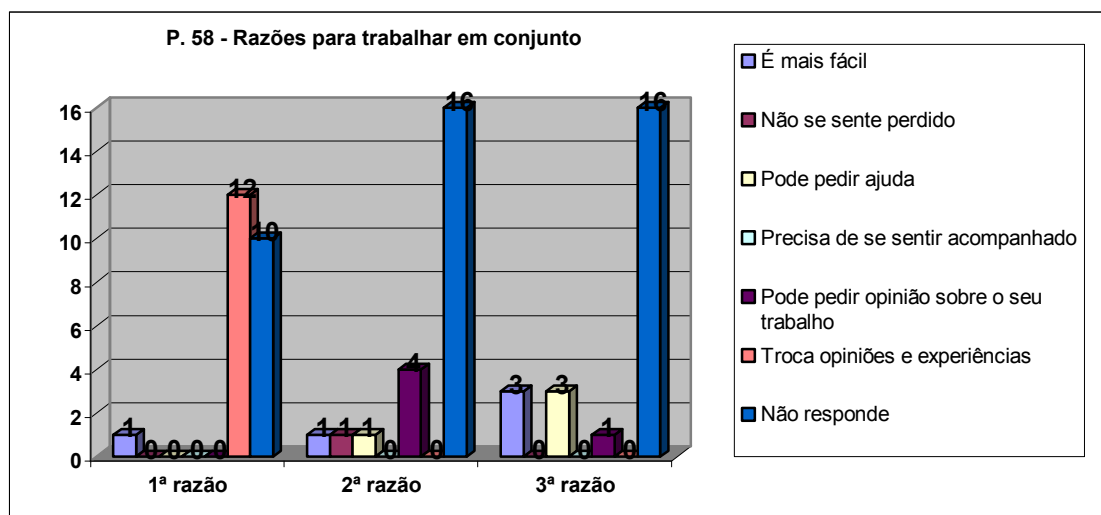


Gráfico 75 – Razões para trabalhar em conjunto

Questionados acerca das razões pelas quais preferiam trabalhar em conjunto, e como primeira prioridade, 52,17% dos professores referiram a troca de opiniões e experiências e 4,35% referiram que era mais fácil. A esta questão, 43,48% dos professores não responderam (percentagem esta correspondente aos 39,13% de docentes que afirmaram “não” na questão anterior e, como tal, estavam impedidos de responder, e ainda um docente que também não respondera). De notar que as razões “não se sente perdido”; “pode pedir ajuda”; “precisa de se sentir acompanhado” e “pode pedir opinião sobre o seu trabalho” registaram 0,00% de respostas.

Como segunda prioridade, 17,39% dos professores mencionaram que podiam pedir opinião sobre o seu trabalho; 4,35% que era mais fácil; 4,35% referiram que não se sentiam perdidos e 4,35% que podiam pedir ajuda. Acrescia salientar que o número de não respostas se elevava para 69,57%. A esta prioridade, as opções “precisa de se sentir acompanhado” e “troca opiniões e experiências” registaram 0,00% de respostas.

Enquanto terceira prioridade, 13,04% de professores mencionaram ser mais fácil; 13,04% poder pedir ajuda, e 4,35% poder pedir opinião sobre o seu trabalho. A percentagem de docentes que não responderam manteve-se constante relativamente à 2ª prioridade – 69,57%. Nesta terceira prioridade, foram as hipóteses “não se sente perdido”; “precisa de se sentir acompanhado” e “troca opiniões e experiências” que registaram 0,00%.

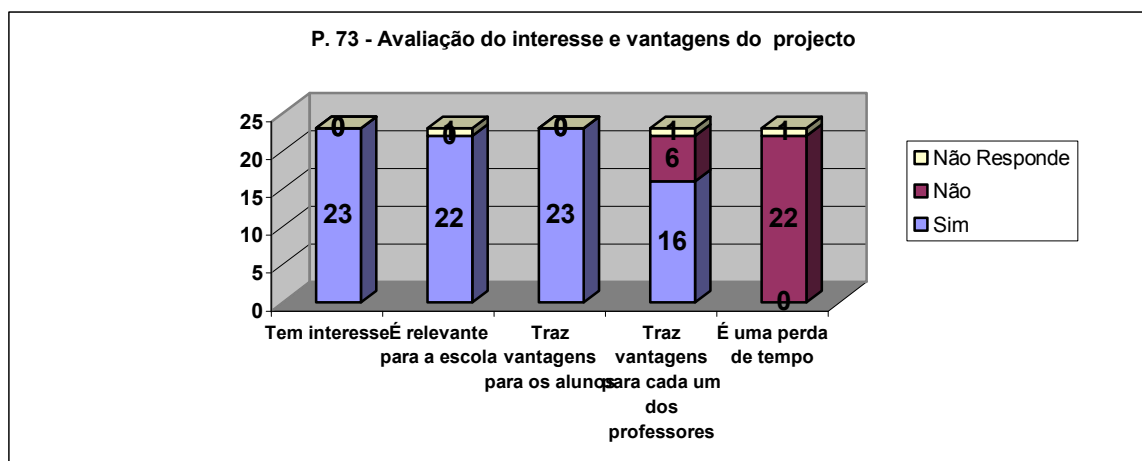


Gráfico 76 – Avaliação do interesse e vantagens do projecto

Esta questão, composta por cinco itens, pretendia avaliar a opinião dos professores quanto a aspectos relacionados com o interesse e as vantagens do projecto. Procurámos, inicialmente, formular uma análise individual para cada item.

Relativamente ao interesse do projecto, todos os docentes foram unânimes em o manifestar, pelo que esta questão registou 100% na opção sim.

Questionados acerca da sua relevância para a escola, exceptuando 4,35% (um docente) que não responderam, 95,65% entenderam-no como relevante.

Enquanto os 100% dos docentes consideraram que o projecto trazia vantagens para os alunos, no que dizia respeito às vantagens para cada um dos professores, apenas 69,57% as reconheceram, enquanto 26,09% não as confirmaram, e 4,35% não responderam.

No entanto, 95,65% dos docentes asseguraram que o projecto não fora uma perda de tempo e apenas 4,35% não responderam.

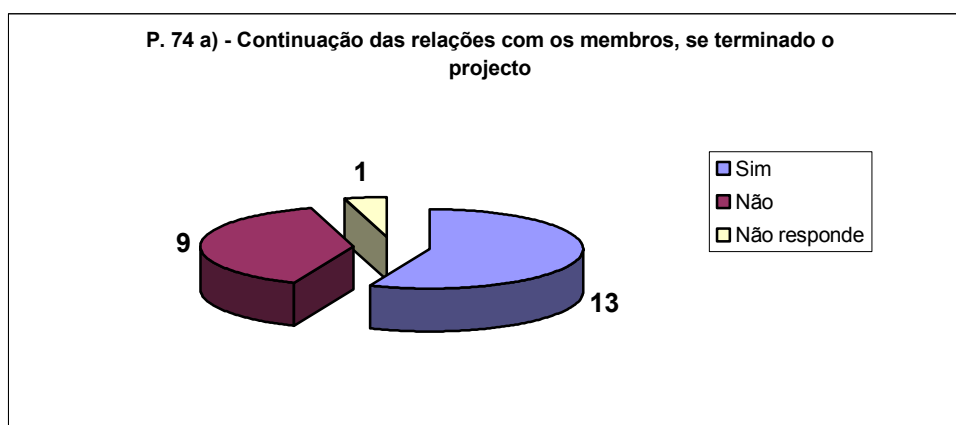


Gráfico 77 – Continuação das relações com os membros, se terminado o projecto

Caso o projecto terminasse, 56,52% dos docentes manifestaram intenção de continuar a preferir a companhia das pessoas com quem trabalharam no projecto; 39,13% não pretendem continuar a preferir essa companhia, e 4,35% não responderam.

Concluída a análise individual de cada gráfico, propusemo-nos, e à semelhança do realizado para os objectivos anteriores, fazer uma abordagem globalizante. Assim, foi-nos permitido concluir que cada docente admitiu inequivocamente as vantagens da colegialidade, porquanto a larga maioria afirmou a sua preferência pelo trabalho em conjunto, em qualquer contexto, reconhecendo assim as vantagens da partilha. No que se referia ao projecto, os maiores benefícios surgiram pela consistência, secundada pela facilidade e rapidez da solução obtida. Assinalou ainda a maioria dos docentes que a maior vantagem decorreu da possibilidade de troca de opiniões e experiências, seguida da facilidade de pedido de ajuda sobre o trabalho realizado. Quase unanimemente conscientes do interesse do projecto para a escola e para os alunos, apenas 26,09% dos professores não o reconheceu como portador de vantagens para cada um dos docentes. Pudemos ainda destacar a intenção de preferência da companhia dos colegas do projecto, ainda que o mesmo terminasse.

Estes dados confirmaram não só o reconhecimento de uma prática colegial bem como um sentido de identidade colectiva caracterizador de uma comunidade de prática.

OBJECTIVO 6 – Analisar se os docentes associam os benefícios da colegialidade a uma mudança e inovação na escola actual

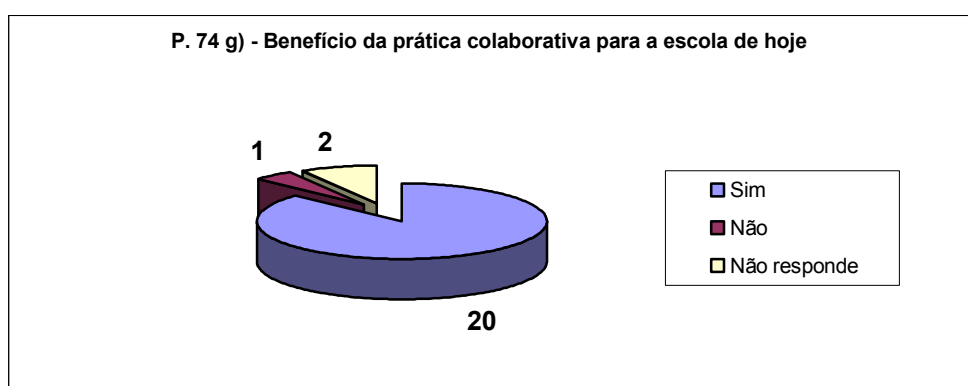


Gráfico 78 – Benefício da prática colaborativa para a escola de hoje

No que diz respeito à prática colaborativa, 86,96% dos inquiridos reconheceram os seus benefícios para a escola actual, enquanto apenas 4,35% não os consideraram, e 8,70% não responderam.

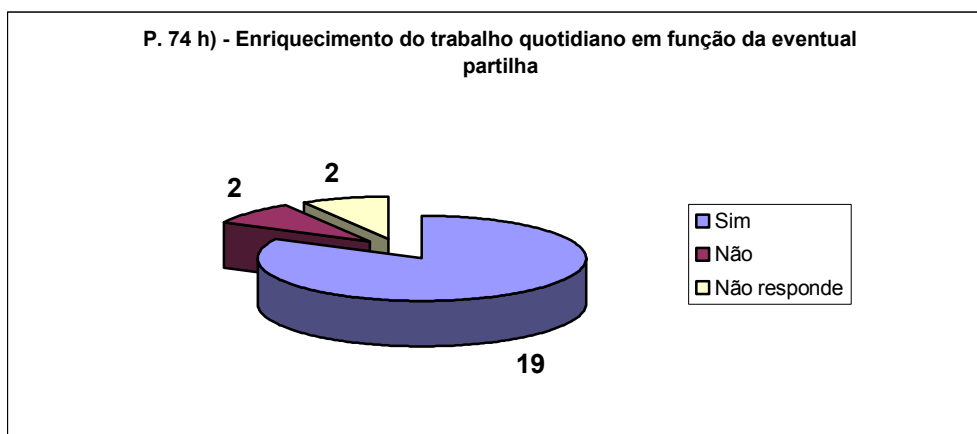


Gráfico 79 – Enriquecimento do trabalho quotidiano em função da eventual partilha

Também 82,61% dos docentes consideraram que o seu trabalho quotidiano saíra enriquecido em consequência da integração neste projecto e da partilha eventualmente existente, enquanto apenas 8,70% o não reconheceram, e 8,70% não responderam.

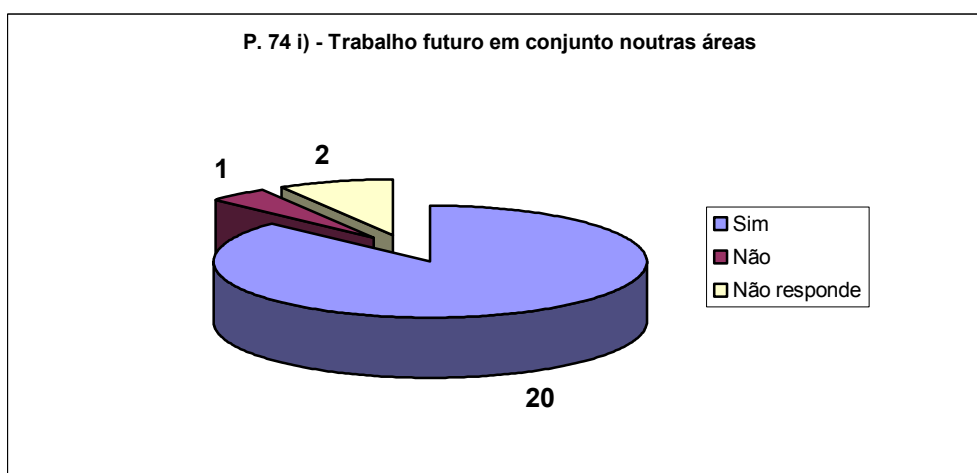


Gráfico 80 – Trabalho futuro em conjunto noutras áreas

Por último, 86,96% dos professores manifestaram intenção de continuar a trabalhar em conjunto noutras áreas fora do projecto e apenas 4,35% responderam negativamente, enquanto 8,70% não responderam.

Pela análise dos resultados pudemos assim concluir que a esmagadora maioria dos docentes associaram os benefícios da colegialidade desenvolvida durante o projecto ao enriquecimento do seu trabalho quotidiano sendo que, como tal, pretendiam continuar a desenvolver esse mesmo trabalho colaborativo noutras áreas da sua prática lectiva, bem como manifestaram irrefutavelmente a consciência dos benefícios de uma prática colegial para o desenvolvimento e enriquecimento da escola actual, demonstrando assim

a adesão e consciencialização para uma mudança e inovação necessárias à escola a que todos pertencemos.

OBJECTIVO 7 – Verificar se este tipo de projecto propicia a colegialidade entre os docentes

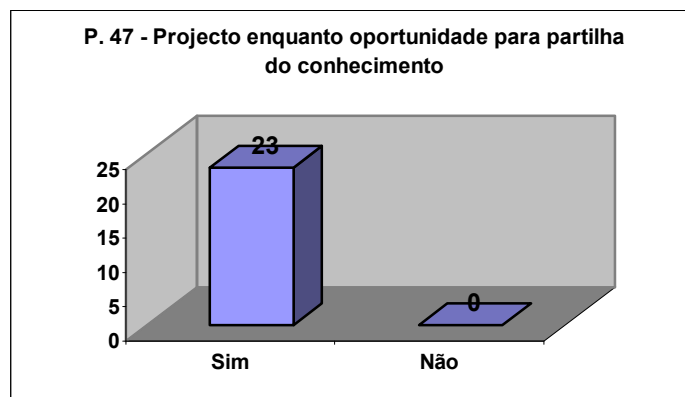


Gráfico 81 – Projecto enquanto oportunidade para partilha do conhecimento

A totalidade dos docentes (100%) considerou este projecto como uma oportunidade para partilha do conhecimento.

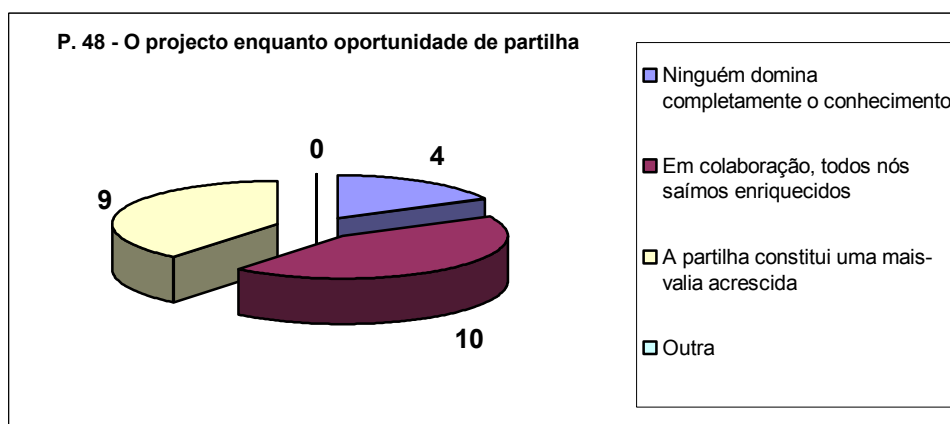


Gráfico 82 – O projecto enquanto oportunidade de partilha

Questionados acerca das razões e mais-valia proporcionadas por essa partilha, 43,48% dos docentes afirmaram que, em colaboração, todos saíram enriquecidos; 39,13% porque a partilha constituiu uma mais-valia acrescida, e 17,39% porquanto ninguém dominava completamente o conhecimento.

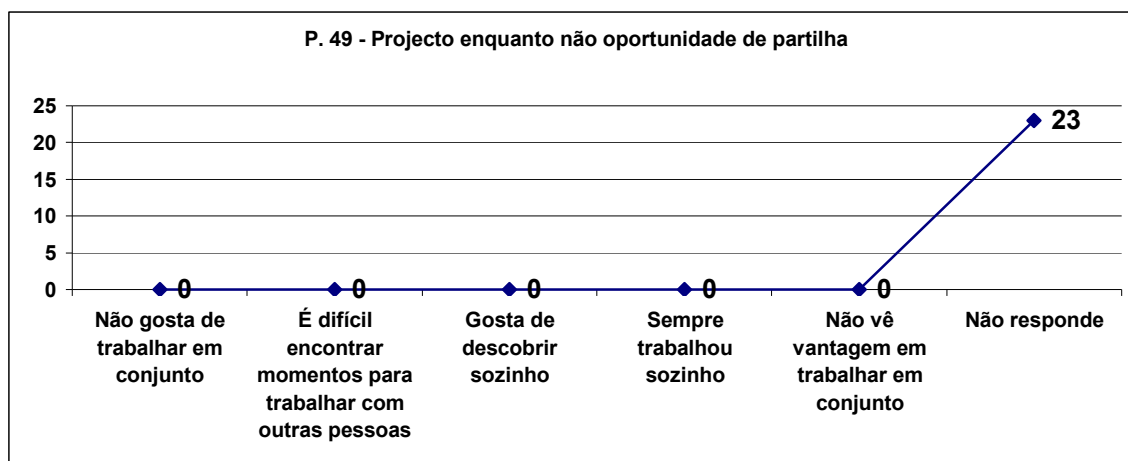


Gráfico 83 – O projecto enquanto não oportunidade de partilha

Considerando que esta questão era subsequente da resposta “não” à questão 47, e considerando também que a totalidade dos docentes consideraram o projecto enquanto oportunidade para partilha do conhecimento, não nos foi possível avaliar as razões da não oportunidade, já que se registou 100% de não respondentes.

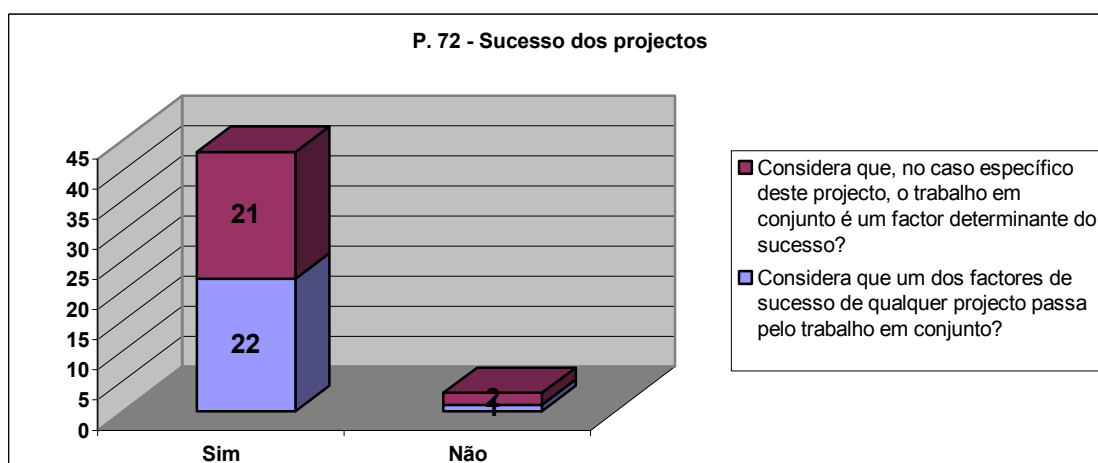


Gráfico 84 – Sucesso dos projectos

Analisando a relação entre o sucesso dos projectos e o trabalho colaborativo, 95,65% dos docentes consideraram que um dos factores de sucesso de qualquer projecto passava pelo trabalho em conjunto, contrastando com apenas 4,35% que afirmou o contrário.

No que concerne a este projecto especificamente, 91,30% consideraram que o trabalho em conjunto era um factor determinante do sucesso, e apenas 8,70% dos inquiridos discordaram desta afirmação.

Como súmula final e analisando todas as respostas correspondentes a este último objectivo, pudemos concluir que unanimemente os docentes reconheceram o projecto como uma oportunidade para partilha do conhecimento, argumentando prioritariamente

com o enriquecimento mútuo seguido da mais-valia acrescida e, embora em menor escala, a consciencialização de que ninguém domina completamente o conhecimento. Reafirmaram também, e confirmando as conclusões anteriores, que o trabalho em conjunto era, neste bem como em qualquer projecto, um factor determinante do seu sucesso.

3. DADOS DAS ENTREVISTAS

Propusemo-nos deter a nossa atenção na análise dos resultados das entrevistas efectuadas. Tal como referido anteriormente, a realização das mesmas pretendeu servir simultaneamente dois objectivos: em primeiro lugar, e inevitavelmente como principal, visavam, enquanto instrumento de triangulação, esclarecer e aprofundar os aspectos levantados aquando da análise dos questionários e que tinham ficado menos claros. Por outro lado, o questionário aplicado não permitiu cobrir todos os aspectos que nos tínhamos proposto investigar, nomeadamente no que concerne à construção e dinâmica de uma comunidade de prática por parte dos professores do grupo do projecto.

Assim, e tal como citado previamente, a análise dos dados assentou na técnica de análise de conteúdo. As categorias que se estabeleceram emergiram *a posteriori* do estudo realizado ao corpus das entrevistas, após várias leituras feitas a cada uma delas, tendo sido estabelecidas de forma indutiva, conforme explicitado na secção 6.2.1. do Capítulo I.

Tivemos como pressupostos que a categorização atendessem aos critérios fundamentais da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade e produtividade (Bardin, 1995).

Fruto de muitas leituras e releituras de cada uma das várias entrevistas, sentimos a necessidade de criar, para cada uma das grandes categorias, diferentes subcategorias que melhor particularizassem o pensamento e perspectivas dos entrevistados. As categorias foram definidas operacionalmente pelos seus indicadores, a cujo levantamento se tentou proceder de forma exaustiva (Estrela, 1994, p. 455). Assim, pretendemos que a categorização fosse esclarecedora dos objectivos acima referenciados e para os quais buscávamos respostas.

Como tal, e decorrente desses mesmos dois objectivos perseguidos – aprofundamento e resposta a aspectos não tratados no questionário – foram estabelecidas cinco categorias,

que passámos a enumerar, bem como as subcategorias de cada uma, estabelecidas subsequentemente:

- **Trabalho colaborativo no geral** – Praticamente ausente; Pontual; Apenas fora da escola.
- **Trabalho colaborativo no projecto** – Resolução conjunta de dificuldades concretas; Praticamente ausente; Partilha de recursos; Percepção das vantagens.
- **Desenvolvimento do projecto** – Ausência de condições; Dificuldades com a tecnologia; Receio ou resistência à novidade; Interesse dos alunos; Motivação; Interesse no projecto; Aspectos negativos; Formação para o projecto.
- **Importância do projecto** – Novas aprendizagens; Alteração nas práticas pedagógicas; Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos; Abertura a novas abordagens pedagógicas; Benefícios pessoais e profissionais; Mais valia para a escola; Reconhecimento público do projecto; Propostas decorrentes do projecto.
- **Identidade** – Existência de subgrupos com identidade; Ausência de uma representação conjunta do projecto; Afirmação de uma representação conjunta do projecto; Percepção da identidade como uma construção; Coesão.

Como metodologia adoptada para a apresentação dos resultados obtidos, e sem descurar o segundo objectivo elencado – responder a aspectos não visados no questionário – optámos por iniciar esta análise pelo levantamento das questões que tinham ficado menos esclarecidas ou até sem resposta conclusiva. Perante esse levantamento, era nossa intenção poder começar a inferir respostas que nos conduzissem a resultados mais concludentes às questões a investigar.

A análise agora apresentada teve assim, como base referencial, os quadros resultantes da análise de conteúdo individual de cada uma das nove entrevistas constantes do Anexo I. Procurámos ilustrar, sempre que se justificou, com as unidades de registo que se nos afiguraram mais ilustrativas.

No Anexo J apresentamos um quadro-resumo de todas as categorias, subcategorias e indicadores encontrados.

Começámos por recapitular a caracterização do grupo de professores do projecto, contextualizada no final da primeira parte do questionário. O grupo de professores do projecto era constituído maioritariamente por professores do Quadro de Nomeação Definitiva, com um largo tempo de serviço (entre 16 e 25 anos). A referida

caracterização afigurou-se-nos como um primeiro aspecto a investigar futuramente, tentando perceber se esta mesma estabilidade e larga experiência docente era propiciadora, ou pelo contrário inibidora, de uma mudança na prática lectiva dos docentes, imposta pelo desafio do método intrínseco à metodologia do projecto ERMAV – o e-learning.

Este aspecto estava intrinsecamente ligado a um outro – a persistência no trabalho individual ou, pelo contrário, uma prática colegial nos hábitos dos docentes. Porém, esta temática foi abordada em duas vertentes diferenciadas: por um lado, os hábitos de trabalho dos docentes na sua prática lectiva corrente e, por outro, a prática em contexto do projecto, pelo que será, também aqui, analisada, separadamente.

Categoria 1 – Trabalho Colaborativo no Geral

Como tal, começámos por analisar a opinião dos entrevistados face à prática (não) colegial nos hábitos dos docentes, tendo como base a categoria “trabalho colaborativo no geral” anteriormente definida. Esta categoria pretendia assim dar resposta a questões sobre a prática diária, não só dos docentes envolvidos, bem como uma visão opinativa e as percepções de explicações para o fenómeno relativamente à classe docente.

Importava recordar os dados encontrados aquando da análise dos questionários, em que 34,78% dos inquiridos responderam trabalhar habitualmente com colegas do grupo de recrutamento, 34,78% trabalhar regularmente com vários colegas de outras disciplinas, e 30,43% trabalhar habitualmente sozinhos. Ainda analisadas as frequências, pudemos constatar que 56,52% trabalhavam “às vezes” em conjunto com outros colegas, enquanto 17,30% trabalhavam raramente ou muitas vezes em conjunto com outros colegas. Face a estes resultados, propusemo-nos tentar perceber os hábitos dos docentes e a evidência ou infirmação dos resultados obtidos.

Subcategoria – Praticamente ausente

“Praticamente ausente” fora a primeira subcategoria encontrada; urgia salientar que nesta subcategoria se pretendiam analisar os relatos elucidativos da ausência de colaboração nos hábitos dos docentes exteriores e anteriores à implementação do projecto ERMAV.

Como tal, em função das respostas obtidas, pudemos concluir que o trabalho em conjunto deveria partir de uma motivação da classe docente “... *as pessoas motivadas (nem precisam de ser muito motivadas), os professores por norma acho que têm um bocadinho este bichinho de querer trabalhar em grupo e fazer coisas em grupo porque, se nós não gostarmos de fazer coisas em grupo, não gostamos de dar aulas*” (P01).

Porém, ainda na opinião do mesmo entrevistado, os docentes apenas cumpriam as tarefas de rotina “...*Eu acho que as pessoas fazem, e cada vez mais têm feito aquilo o que são obrigadas a fazer, salvo raras excepções.*” (P01), o que poderia justificar a ausência do espírito de entreajuda (P07), inerente a um verdadeiro trabalho colaborativo.

De salientar também o referido pelo entrevistado P04, que testemunhou a sua dinâmica não colaborativa no grupo disciplinar “*É assim: na minha área, e com os meus colegas de grupo, ... antes do projecto, e porque o antes foi o ano passado, e o ano passado o nosso grupo era assim um bocado... pronto! “diferente”, (...) tem pessoas muito diferentes do que tem este ano, temos muitos contratados, portanto, o ano passado, basicamente, não trabalhei com ninguém*”.

Como tal, a ausência de hábitos de trabalho colaborativo era patente, não só dentro do grupo disciplinar, em que não tinha sido eficazmente incentivada “*os grupos ou departamentos, (...) acabam um bocado por funcionar também mais em termos burocráticos do que em termos pedagógicos.*” (P05), como por falta de hábitos que não haviam conseguido ainda suplantar a tradição enraizada do isolamento docente “*é mesmo das próprias pessoas. Então na nossa classe, eu acho que há muito disto, que é: cada um trabalha isoladamente, tem as suas coisas, tem as suas opiniões, mas não... partilha com os outros*” (P07).

Também o facto de a escola em estudo ter dois turnos de funcionamento – diurno e nocturno – coarctou, na opinião dos entrevistados, a colaboração entre docentes. “*Na escola também se vê uma grande barreira entre dia e noite. (...) De dia, vou falando com as pessoas, mas não há... não há qualquer cruzamento; por exemplo, a única pessoa que dava a mesma disciplina que eu era do dia e eu nem sequer faço a mais pálida ideia do que é que andou a ser feito.*” (P04); “*o facto de haver noite e dia, nesta escola, também fragmenta; é frequente que as pessoas que têm aulas de dia tenham alguma ignorância do que se passa à noite e vice-versa*” (P05).

Curioso assinalar que, pesasse embora a mudança emanada pela tutela de uma maior permanência dos docentes no estabelecimento de ensino, uma das razões apontadas para a ausência do trabalho colaborativo prendeu-se com o trabalho efectuado fora do espaço escola, nomeadamente em casa, o que, na opinião do entrevistado P05, dificultou, obviamente, qualquer hipótese de partilha *“há uma série de gente que trabalha em casa, que aproveita o seu tempo disponível em casa e portanto trabalhará obviamente sozinho, mais facilmente do que em grupo”*.

Para além do anteriormente exposto, foram ainda apontadas algumas razões explicativas da ausência do trabalho colaborativo.

De entre elas, os entrevistados elencaram, nomeadamente:

- o trabalho personalizado e compartimentado *“há um grupo de professores, no qual eu também me insiro, que vê muito o seu espaço aula como ‘o seu espaço’ e portanto, nesse sentido, vê muito o trabalho como um trabalho profundamente individualizado, personalizado, (...) o espaço de sala de aula é um espaço de compartimentação”* (P05);
- o trabalho específico e singular *“cada um de nós enquanto professor sente que o trabalho que está a fazer é muito específico; procura a singularidade daquilo que faz (...) Portanto, em vez de procurarmos o que é comum ente nós dois, vamos procurar o que me distingue a mim de ti.”* (P06);
- o trabalho adequado aos alunos de cada professor *“as pessoas adaptam e funcionam frequentemente tendo em conta o tipo de alunos ou de formandos (...) os colegas que não têm a mesma especificidade, têm especificidades diferentes nas turmas deles dificilmente articularão actividades umas com as outras”* (P05);
- os métodos e graus de exigência diferenciados *“as pessoas têm métodos diferentes de aulas, têm métodos diferentes de trabalhar, têm métodos diferentes, têm graus diferentes de exigência”* (P05);
- a exclusividade de leccionação de um nível de ensino/disciplina *“frequentemente é apenas um único professor que tem as turmas de um único ano, acaba por se tornar difícil o diálogo. É difícil trabalhar colectivamente quando cada um tem campos completamente distintos”* (P05);
- a falta de tempo *“já falta tempo para preparar os seus próprios campos quanto mais para trocar, não diria uma partilha, porque aqui já não existe, mas quando muito uma tentativa de ajuda um ao outro”* (P05);

- a especificidade dos conteúdos *“a verdade é que as matérias que eu dou tendem a ser matérias bastante específicas, o que significa que não podem ser discutidas com qualquer pessoa”* (P03), são mencionados como justificações para a não colegialidade
- Acrescia ainda realçar uma outra justificação salientada – a tradição: *“depois nós vimos da velha tradição escolar, não é, de que os professores são titulares das cadeiras (...) e portanto muito habituadas a um trabalho seu, ‘as suas turmas’, ‘a minha sala de aula’”* (P05); *“hábitos que estão cristalizados de há décadas.”* (P06).

Em suma, e de acordo com o declarado pelo entrevistado P07, assistiu-se a uma ausência de espírito de classe *“nós somos uma classe desunida; como tal, isso verifica-se no trabalho; tem que se verificar”* a qual já remontava a tempos ancestrais *“eu isso não sei porque sempre foi assim; já com a minha mãe... eu sempre ouvi dizer a mesma coisa (...) nós é uma classe desunida, pronto”* (P07).

Concluída a análise dos resultados desta subcategoria, foi-nos permitido inferir que a prática diária dos docentes não se alterou; pelo contrário, verificámos pelas razões justificativas que a importância dada à especificidade do trabalho desenvolvido por cada docente não permitiu, na sua opinião, a partilha com outros, sendo certo que a prática individual estava intrinsecamente arreigada nos hábitos da classe docente. De todas as razões elencadas que pretenderam ser justificativas desta rotina, salientou-se a individualidade e um sentido de posse face ao trabalho de cada docente, mencionado como “tradicional”, a par com um hábito também muito comum do trabalho fora do espaço escola, que propiciava esse isolamento. Pareceu-nos ainda importante salientar que a maioria das justificações foram proferidas por apenas um único docente – o entrevistado P05.

Também de realçar a ineficácia do grupo disciplinar ou de recrutamento para o incremento da colegialidade: na verdade, este órgão deveria, por excelência, ter-se apresentado como impulsionador e propulsor da partilha entre os docentes, já que se encontravam reunidos todos os professores de disciplinas afins, independentemente do turno em que leccionavam (diurno/nocturno).

Subcategoria – Pontual

Analisámos seguidamente os momentos e circunstâncias em que os docentes ponderaram trabalhar colaborativamente, ainda que de forma ocasional.

As conclusões que se nos afiguraram surgir são de sobremaneira curiosas: a partilha pontual foi considerada em função de preferências pessoais *“há pessoas que efectivamente gostam de trabalhar em conjunto”* (P05), e dependente das relações de amizade e afinidades a diferentes níveis, tais como pelos *“laços de amizade, laços de conhecimento, por saberes que uns possuem e outros não e que podem ser, digamos, partilhados e aproveitados”*, ao arripio de uma prática continuada. Não deixava de ser curiosa também a justificação apresentada pelo entrevistado P05 para que o grupo de professores mais novos fosse o que potencialmente apresentaria a maior frequência e abertura para o trabalho colaborativo *“há um outro grupo se calhar de professores mais novos, mais habituados já num sistema também de ensino diferente baseado em trabalhos de grupo, e isto... e pesquisas e trabalhos colectivos, etc. etc., que, se calhar, mais facilmente, entende o espaço como uma actividade colectiva, participada, integrada, partilhada entre as várias pessoas”*.

Interessantes também os depoimentos quanto à dinâmica colaborativa apenas em aspectos não directamente relacionados com a área disciplinar leccionada. Um pouco controversamente ao já verificado, fora ainda mencionada a partilha pontual com colegas de grupo.

Pelo que, terminada a análise desta subcategoria, se podia verificar que algum esforço e tentativa de partilha se baseara residualmente dentro do grupo disciplinar, embora, por vezes, não directamente relacionados com a área disciplinar.

Subcategoria – Apenas fora da escola

Detivemo-nos depois numa terceira subcategoria encontrada “Apenas fora da escola”. A mesma surgiu em função da opinião do entrevistado P03 que, não se considerando professor, afirmou *“Eu, na minha vida profissional, trabalho sistematicamente em conjunto; e inclusivamente com as pessoas que tenho a depender de mim, muito raramente eu tomo decisões sem as ouvir”* (P03). Podia assim concluir-se que eram evidentes para este docente as vantagens do trabalho colaborativo que ele próprio adoptava, embora não tendo reconhecido que na escola o mesmo fenómeno ocorresse, não o promovendo nem exercendo.

Face ao exposto, e antes de termos passado à análise do trabalho colaborativo desenvolvido durante o projecto – objecto do nosso estudo –, pudemos concluir que não

existia, de forma alguma, um hábito enraizado de partilha e colaboração entre os docentes da escola em estudo. Os relatos foram elucidativos de partilha pontual, por vezes, dentro do grupo disciplinar, mas ainda assim, em áreas não directamente direccionadas a uma partilha de estratégias e planificação das matérias leccionadas. Acresce ressaltar a ausência quase total de trabalho colaborativo com professores de outros grupos de recrutamento, no que concerne à prática lectiva, bem como uma postura de não abertura à mudança dos hábitos que implicariam quebrar a rotina. Pelo contrário, foram apontados os professores mais novos como potencialmente impulsionadores da colegialidade, o que reforçou a predisposição da resistência à mudança.

Categoria 2 – Trabalho colaborativo no projecto

Nesta categoria pretendemos analisar as dinâmicas dos professores durante o desenvolvimento do projecto, tentando avaliar se o projecto em si fora, de alguma forma, impulsionador de mudanças nos hábitos dos participantes.

Subcategoria – Resolução conjunta de dificuldades concretas

A análise desta subcategoria teve como finalidade elencar as diversificadas situações de partilha entre os docentes e as dinâmicas observadas em face de uma dificuldade concreta. Pretendemos assim tentar concluir se a colegialidade se sobrepunha ao isolamento, tanto na postura de quem sentia a dificuldade, analisando se recorria a outrem, bem como, e por outro lado, pretendia analisar se havia um espírito de entajuda perante um problema.

E, na verdade, face às respostas obtidas, pudemos verificar que, contrariamente ao analisado na categoria anterior, o espírito de entajuda imperou entre os membros do projecto; por um lado, na partilha de dificuldades, que proporcionou a união dos docentes, bem como na partilha das pequenas vitórias, nomeadamente no que concernia ao domínio da plataforma e até à interacção dos alunos comuns, reconhecendo que o apoio dos outros fora determinante *“e se não fosse o apoio de determinadas colegas (...) que estávamos ali em conjunto; uma tinha uma dúvida, a outra tinha mais conhecimentos e tirava essa dúvida e as coisas foram-se resolvendo”* (P02).

Ainda a predisposição do grupo para o desafio do desconhecido *“eu acho que pessoas que se disponibilizam à partida, sem saber o que é que vai acontecer nem o que é que não vai, a fazer um projecto em que muita gente nunca tinha trabalhado; (...) e se disponibilizaram de coração aberto é porque estavam dispostos a arriscar e a trabalhar em grupo e a aprender uns com os outros”* (P04), bem como a generosidade dos membros fora salientada.

Terminada esta subcategoria, podia assim concluir-se que, pelo menos, para um grupo de professores, as dinâmicas colaborativas não só existiram como funcionaram positivamente.

Subcategoria – Praticamente ausente

Tentando fazer o contraponto com a subcategoria anterior, detivemo-nos depois nos relatos que indiciavam a ausência dessa mesma dinâmica colaborativa.

De facto, a descrição nesta subcategoria surgiu-nos em número significativamente maior e mais relevante do que os testemunhos analisados supra. Importava salientar que as razões apontadas eram variadas, pelo que se justificava algum detalhe.

Assim, as mesmas prenderam-se, por um lado, com a questão da partilha como obrigação *“Não vejo que isso tenha sido... eu acho que foi mais uma questão de cortesia, mais uma questão de educação, é mais uma questão de camaradagem, se quiser, do que propriamente ‘eu tenho que ajudar este porque estamos os dois no mesmo barco’. Há um barco maior que é o facto de sermos professores. Esse sobrepõe-se, claramente.”* (P03).

Não deixou de ser importante a consciencialização revelada pelos entrevistados da partilha pontual *“Eu penso que... eu não quero que fique a ideia de que não houve trabalho de partilha, portanto, eu... próprio partilhei trabalhos com outros colegas meus; agora, estou consciente é que poderia ter partilhado muito mais”* (P06) e empenhamento diminuto *“E acho que esse é um problema que os professores têm que ultrapassar porque, até agora, com as novas tecnologias e tudo isso, acho que o trabalho em equipa funciona muito melhor.”* (P02), em que foi evidente a vontade, por parte destes docentes, de tentar inverter aquela situação.

Decorria assim da análise que os encontros de partilha eram pontuais, de acordo com a opinião do entrevistado P05, e que, conseqüente de condicionalismos vários –

equipamento, inexistência de manual, alocação de uma disciplina a um só docente, incompatibilidade de horários coincidentes, entre outros – o isolamento docente imperou: *“Se calhar um dos trabalhos mais solitários que eu desenvolvi aqui durante o ano”* (P01).

Como tal, estes testemunhos confirmaram não só a falta de hábitos colaborativos por parte dos membros deste projecto num primeiro ano mas também o conflito dos docentes do projecto entre as duas práticas *“Estava-me a referir essencialmente ao hiato que existe entre as pessoas pensarem que este projecto do ERMAV deve ser dinamizado com uma forte componente de trabalho em equipa e depois (...) continuaram a trabalhar individualmente, portanto, quase metade continua a trabalhar individualmente.”* (P06). Não indiferente foi o relato do entrevistado P03, assumindo que os aspectos metodológicos tendiam a uma prática mais individual *“é diferente da metodologia que as pessoas têm ou que escolhem para utilizar; admito que as pessoas embora utilizem de uma forma se calhar mais individual, mais isolada”*.

Também a análise dos dados subjacentes a esta subcategoria recaiu sobre o fenómeno da ausência de colaboração e articulação entre o professor do projecto e o docente do regime presencial.

Recordámos que, aquando da análise dos dados do questionário, este fora um aspecto que se revelara como fulcralmente ausente de qualquer tipo de colaboração entre os dois docentes, ao arrepio de uma prática que deveria ser fundamental e totalmente colaborativa. Assim, e tentando aprofundar esta questão, propusemo-nos obter respostas conducentes a conclusões.

Como tal, este fenómeno que importa analisar e aprofundar relacionava-se com a ausência de articulação e colaboração aos diferentes níveis (abordagem dos conteúdos; actividades e exercícios; planificação; estratégias; elaboração de matriz e teste) entre o docente que leccionava a mesma disciplina no projecto e o(s) que a leccionava(m) no regime presencial. Perante a análise das entrevistas, pudemos concluir que, em grande parte, esta mesma ausência poderia ser imputada, não ao docente do projecto, mas antes àqueles que a leccionavam no regime presencial. Tal como referido por vários entrevistados, esta ausência era considerada não só *“a maior lacuna para uma eficácia do projecto”* (P04) mas também porque o professor do presencial queria ter sido o tutor da disciplina *“a pessoa que estava a leccionar a disciplina pelo método tradicional*

entendia (...) que deveria ser também a pessoa a fazer, portanto, a leccionar pelo método de e-learning” (P03), o que justificara a referida ausência de colaboração “isso terá levado a que o professor não tivesse muito interesse em... nem pelo projecto nem por... incluir alguns dos seus contributos no projecto” (P03), por um lado, pela ausência de interesse manifestada pelo professor do presencial, corroborada por uma evidente dificuldade de relações de entendimento entre ambos.

Pudemos ainda concluir que a abdicação por parte do professor do regime presencial fora muito forte, quase irremediavelmente redutora de qualquer trabalho de partilha: *“eu até gosto de trabalhar em conjunto, pedi, várias vezes, ao meu colega que dava a disciplina em regime presencial: o que é que tu estás a fazer? Vamos ver se eu estou a pôr as mesmas coisas que tu estás a colocar; e nunca houve qualquer tipo de abertura para isso.” (P04). De salientar ainda a posição distante do professor do regime presencial “mas houve uma separação das águas; tipo, eu era quase como uma aluna, sentia-me quase como uma aluna.” (P07). Como tal, aquela falta de disponibilidade surgiu como obstáculo “depois temos a outra barreira (...) quem é que está na parte do presencial? Pode ou não pode ajudar-nos? Quer ou não quer ajudar-nos? Já não é a questão do poder, é: quer ou não quer?” (P04).*

Assim, para além da total ausência de colaboração *“A colaboração que houve foi... não diria zero mas foi muito perto disso” (P03), foram elencados pelos entrevistados outros três factores que dificultaram o trabalho colaborativo, nomeadamente o ingresso tardio no projecto “isso foi o facto de eu não... não ter começado logo no princípio (em relação ao meu caso)” (P07); a percepção da ausência de partilha (P07), e o pouco espírito de entreajuda por parte do grupo disciplinar “não tive a receptividade por parte dos colegas de grupo” (P01).*

Concluída esta subcategoria, pudemos concluir que, comparativamente com a subcategoria anterior, os aspectos de ausência de partilha durante o desenvolvimento do projecto tinham prevalecido, por motivos diversos, acima explanados. Também foi digna de realce a resistência sentida por parte dos outros docentes do estabelecimento de ensino, que não propiciou uma dinâmica colaborativa, o que veio, de facto, ao encontro dos resultados encontrados na primeira categoria.

Subcategoria – Partilha de recursos

Nesta subcategoria não deixou de ser relevante que o único recurso a ser mencionado como partilhado e partilhável fosse o próprio conhecimento, porém em duas perspectivas diferenciadas: enquanto o entrevistado P04 defendeu que essa partilha poderia ainda ser mais dinamizada *“é a partilha do conhecimento e se calhar podia ser um bocadinho mais, porque... nós conseguimos ver aquilo que nós fazemos e pouco mais. (...), mas, se calhar, dar uma vistinha de olhos, o que é que está a ser feito, se calhar eu posso melhorar por aqui ou por ali, tendo ideias do que é que os outros estão a fazer, portanto, podia ser mais partilha do conhecimento por esse lado”*, o entrevistado P03 assumiu *“sendo um espaço aberto a várias pessoas necessariamente é quase um lugar comum dizer-se que é um espaço de partilha de conhecimento, quer dizer, sempre que a gente exterioriza conhecimento de alguma forma, ele fica acessível e é partilhado.”* (P03). Mereceu-nos algum comentário e reflexão esta última afirmação; na verdade, para este docente, a partilha não se constituiu no verdadeiro sentido da colaboração activa e recíproca mas apenas se limitou a um acto isolado de disponibilização do conhecimento.

Como tal, e tentando concluir pela análise dos testemunhos, não foi visível a partilha de recursos expectável numa verdadeira comunidade de prática.

Subcategoria – Percepção das vantagens

Da análise desta subcategoria importou salientar que os docentes do projecto evidenciaram uma consciencialização das vantagens de uma prática colegial enquanto atitude a ser adoptada por toda a classe docente. Permitimo-nos assim referir os testemunhos de alguns entrevistados: *“Vantagens há sempre, porque eu costumo dizer que nós não devemos tentar reinventar a roda, (...) E o isolar leva-nos muitas vezes a reinventar a roda.”* (P03); *“nós dois partilhando saberes, ainda que de grupos diferentes e de departamentos diferentes, partilhando vivências de sala de aula, partilhando experiências que já tivemos com os alunos, vai obrigatoriamente simplificar o trabalho de cada um de nós”* (P06).

De salientar a importância determinante do trabalho, embora para apenas algumas pessoas do grupo *“Eu, aqui para mim, o mais determinante foi, de facto, o trabalho em*

equipa. Não tenho dúvidas sobre isso. (...) naquele grupo com quem eu trabalhei, de facto, funcionou muito bem. Quatro, cinco pessoas, à volta disso.” (P02).

Acresceu ainda salientar que os entrevistados tinham a percepção da inevitabilidade de uma mais-valia da colegialidade, tanto para o sucesso deste *“O sucesso poderá não passar por aí, mas de certeza que vai custar muito mais a uma única pessoa fazer com que o projecto seja um projecto feliz do que custaria a dividir por 3, 4 ou 5.”* (P04), como de qualquer projecto, reforçando os resultados obtidos pela análise do questionário, conforme revelaram as palavras do entrevistado P06 *“as pessoas, os professores, neste caso, pretendem, acreditam, primeiro acreditam que estes projectos devem ser dinamizados e devem ser empreendidos, baseados e fundamentados no trabalho em equipa”*. Pelo que pudemos concluir a compreensão, por parte dos inquiridos, da mais-valia da colegialidade para a mudança e inovação na escola actual *“Ah sim; não tenho dúvidas sobre isso. Eu acho que só partilhando os conhecimentos... aliás, o professor até, embora sejam professores de disciplinas diferentes, vê até que ponto a sua própria disciplina pode contribuir de alguma forma para tirar mais partido da outra disciplina”* (P02).

No termo da análise desta segunda categoria, julgámos poder concluir que o projecto era determinante para uma consciencialização das vantagens do trabalho colaborativo por parte da classe docente. Ainda que, na prática diária, os docentes não a intensificassem por falta de motivação ou até por ineficácia do grupo de recrutamento, era determinante a operacionalização do projecto para uma tomada de consciência deste grupo de docentes que perceberam e vivenciaram um espírito de entreajuda e uma disponibilidade para uma experiência por vezes diferente e até, para alguns, nova e inédita.

Terminada a análise da segunda categoria, e interligando as categorias 1 – Trabalho colaborativo no geral e 2 – Trabalho colaborativo no projecto, pudemos concluir que a prática lectiva dos docentes no seu quotidiano era essencialmente isolada, em conformidade com as inúmeras razões atrás explanadas, e que nos permitiram afirmar terem surgido em consonância e na continuidade de um trabalho rotineiro, que, atrevemo-nos a inferir, não sofrera evolução por parte dos docentes. A resistência à mudança bem como à inovação era aqui por demais evidente. No entanto, os docentes que integraram este projecto provaram que se adaptaram a uma nova prática, por um lado, por força da particularidade desta nova modalidade de ensino, mas também por

que, aceitando o desafio de algo inovador, reconheceram uma nova valência que partilharam e implementaram, embora não isentando esta experiência de alguns indicadores de resistência inerentes ao medo do desconhecido, aliados a uma tradição ainda arreigada, revelados pelos testemunhos de ausência de colaboração também atrás devidamente explanados, aos quais não pudemos ficar indiferentes.

Categoria 3 – Desenvolvimento do projecto

Nesta categoria incluímos as subcategorias que melhor evidenciaram os diferentes factores que se nos afiguraram como relevantes, e que emergiram dos testemunhos dos docentes durante os meses de operacionalização do projecto, reflectindo as perspectivas dos entrevistados.

Subcategoria – Ausência de condições

Esta primeira subcategoria decorreu de um constrangimento relativo a condições de ordem logística – ausência de local e momentos formais para partilha – e que nos pôde levar a inferir as, ou pelo menos algumas, razões justificativas da pouca partilha e que, simultaneamente, a teriam podido incrementar. Na verdade, fora repetidamente acentuada pelos entrevistados a não existência tanto de um local como de momentos formais.

De facto, dois entrevistados salientaram a importância da necessidade em simultâneo de um local e momentos formais para partilha: *“na minha opinião faltava um espaço físico, uma hora marcada para estarem todos juntos (...) por mais que eu goste de trabalhar em grupo, se não tiver oportunidade, torna-se muito mais difícil, porque depois cada um está na sua disciplina, está a dar a sua coisa e acabou por ser um trabalho mais solitário”* (P01); *“implicaria de facto que as pessoas tivessem espaços próprios que entendessem como seus, que as pessoas tivessem tempos próprios que entendessem como seus, (...) as pessoas deviam ter tempos para se encontrarem e nesses encontros verdadeiramente pensarem, elaborarem, projectarem, conceberem ideias que depois poriam colectivamente em prática e isto, de facto, não existiu”* (P05). Por seu turno, três entrevistados destacaram o local como componente imprescindível para a consecução de uma partilha: *“se houvesse uma reunião, eu não digo semanal, não é!, mas se houvesse um meeting de algum em algum tempo com as pessoas, se calhar... havia um catalizador, era um catalizador para que as pessoas pudessem*

partilhar este tipo de experiências.” (P01); “é muito importante o local; haver um local onde as pessoas possam trabalhar, possam estar em conjunto a trabalhar, porque aí essa partilha quase que nasce naturalmente” (P02); “Mas se calhar achava importante o projecto ter uma sala em que nós sabíamos... entrávamos dentro da sala e sabíamos que aquelas pessoas estavam a trabalhar todas para o mesmo. (...) Enquanto se tivéssemos ali para trabalhar e sabemos que estávamos naquele trabalho do ERMAV, da plataforma, podemos: o que é que estás a fazer? O que é que não estás? Era diferente... Penso eu que era diferente. Pelo menos, por aí, acho que poderíamos ganhar alguma coisa” (P04); “Acho que sim, porque eles sabiam exactamente quem é que estava a trabalhar naquilo.” (P04).

Fechada a análise desta subcategoria, pudemos assim concluir que os entrevistados sentiram a necessidade de dois requisitos indispensáveis para a colegialidade e que foram mencionados por Wenger para uma eficaz dinâmica e desenvolvimento de uma saudável comunidade de prática: o local e momentos de partilha.

Subcategoria – Dificuldades com a tecnologia

Nesta subcategoria foram analisadas tanto a existência ou ausência de competências em TIC, os factores inerentes à necessidade ou existência de formação nas novas tecnologias, bem como todos os referentes relacionados com a plataforma Moodle.

Verificou-se assim pelos testemunhos de três entrevistados que a ausência de competências iniciais nas novas tecnologias fora um factor inibidor de um eficaz desempenho e sucesso no projecto. Relevante o depoimento da Presidente do Conselho Executivo “*É na utilização das próprias TIC que muitas das pessoas estavam interessadas em realizar ou integrar o projecto mas não tinham competências TIC para o fazer*”, o que permitiu concluir que as TIC surgiram como obstáculo à integração no projecto por parte de alguns docentes. Aliado a este factor, pudemos verificar o receio das novas tecnologias, que surgiu como constrangimento ao próprio desenvolvimento do projecto. No que à formação dizia respeito, fora apontada a necessidade de formação anterior ao início do projecto. Também o próprio equipamento disponibilizado se evidenciara diminuto. A plataforma Moodle, base do projecto, fora também referenciada como inibidora de um eficaz desempenho, porquanto a filosofia subjacente a esta nova metodologia requeria uma formação e treino mais objectivo do que aquele que fora observado.

Pudemos assim concluir que os membros do projecto revelaram uma atitude interessada face ao mesmo, porquanto tomaram consciência da importância de uma formação eficaz a todos os níveis, a fim de promover um sucesso tão almejado por todos quantos integraram o projecto.

Subcategoria – Receio ou resistência à novidade

Longe da recusa do desafio, concluiu-se pelos relatos dos entrevistados que o entusiasmo fora coarctado, parcialmente, pelo desconhecimento desta nova filosofia. Porém, e em simultâneo com esta consciencialização, terão surgido testemunhos reveladores da percepção da resistência face a esta nova modalidade.

Subcategoria – Interesse dos alunos

No que dizia respeito ao interesse dos alunos, pudemos constatar que a maioria dos docentes lamentara a falta de adesão e interesse por parte destes. Na verdade, a ausência de interacção coarctara o espírito de partilha. Destacámos, porém, dois testemunhos que se nos afiguraram importantes: por um lado, o entrevistado P04 ao afirmar *“Mas é, porque os alunos, como é evidente, portanto, não estamos a partilhar com os nossos colegas mas estamos a partilhar com os alunos... o nosso conhecimento.”*, o que não nos pôde deixar indiferentes. De acordo com o entrevistado, o conhecimento apenas foi partilhado com os alunos, em detrimento da partilha inerente e dentro do grupo de docentes.

O outro testemunho mais relacionado com a própria ausência da interacção dos alunos prendia-se com a hipotética razão da sua não adesão *“A minha dúvida é se nós conseguimos motivar alguém que não consegue vir à escola a depois... de uma forma individual, ter a disciplina de ir “à sua escola”, que no fundo é o e-learning.”* (P03). Este aspecto prendeu-se directamente com uma metodologia diferente que, por ser inovadora, poderá ter-se revelado ainda pouco atractiva para os próprios alunos – destinatários do projecto – e que dela, de acordo com os relatos analisados, não souberam desfrutar convenientemente.

Este aspecto mereceu ser analisado em particular, posteriormente, à luz da teoria das comunidades de prática, pois pareceu-nos indiciar que o domínio da comunidade carecia de ser deslocado, a fim de que a própria comunidade pudesse perdurar.

Subcategoria – Motivação

Inerente e directamente ligada à falta de adesão dos alunos (que foi notória), os docentes, curiosamente, demonstraram entusiasmo face a um novo desafio. Não só os membros participantes mas ainda outros docentes da escola se interessaram por esta nova metodologia, o que proporcionou na escola um clima positivo, conforme testemunhado pelo docente P06 *“em termos de conclusão... que foi um projecto bastante agradável, para mim, bastante motivante e bastante desafiador.”*

Subcategoria – Interesse no projecto

Elencando nesta subcategoria os vários indicadores reveladores do interesse manifesto no projecto, permitimo-nos destacar a entrega total e um balanço positivo, referenciados com a importância e necessidade que o projecto trouxe para a escola. Ainda dignos de nota a vontade de integrar o projecto pelo membro mais recente, que apenas o integrou em Fevereiro *“mas se esta fosse uma escola em que eu estava já, eu teria sido uma das primeiras pessoas a dizer sim, eu quero participar nisto.”* (P01) e a consciencialização de uma mudança radical de postura de uma docente *“Bem, a minha postura mudou radicalmente. Porque inicialmente eu fui das pessoas que mais resistiu (...) Quero dizer obrigada a quem, de facto, me lançou nesta aventura!”* (P02).

Subcategoria – Aspectos negativos

Contrastando com este positivismo evidenciado pela análise dos dados da subcategoria supra, propusemo-nos depois deter a nossa atenção nos aspectos negativos sentidos pelos membros do projecto. Não tendo pretensões de esgotar os argumentos, foram dignos de destaque alguma percepção da desvalorização do projecto *“Não sei se ele não terá sido visto por algumas pessoas como ‘brincar aos professores e aos alunos’”* (P03), a dificuldade em trabalhar colaborativamente (já anteriormente detectada), a criação de frustrações (curiosamente referidas pelo docente que supra destacou as razões do trabalho isolado em detrimento da partilha), e uma entrega parcial ao projecto, cumprindo estritamente o horário atribuído, o que se revelou eminentemente insuficiente.

Interessante assim comparar a postura destes docentes com os relatos de motivação anteriormente analisados. Ainda que aparentemente redundantes, as conclusões

começaram a consolidar-se: não tanto seria a dificuldade da adesão ao projecto em si, mas antes a mudança de dinâmica inerente a uma nova prática lectiva que surgia como justificativo da negatividade do decorrer do projecto.

Subcategoria – Formação para o projecto

Considerando que fora ministrada uma acção de formação exclusivamente para os docentes que integravam o projecto, e como consequência das necessidades evidenciadas, importou analisar a sua importância para o desenvolvimento do mesmo.

Porém, e em face dos relatos de apenas um docente (P05), pudemos concluir que a mesma se revelara ineficaz, por constatar não poder estar à altura da formação (devido à inexistência dos pré-requisitos anteriormente analisados). Também importante a opinião relativamente às relações que a mesma desencadeara nos membros do projecto – que integravam a acção de formação. De acordo com o testemunho, esta acção apenas reforçara os laços já existentes, não tendo aberto oportunidade a um fortalecimento das relações entre o grupo, como um todo *“Continuo a ter colegas com os quais eu tinha um contacto mínimo e com um total desconhecimento que existiam, (...), e continuo a ter o mesmo contacto mínimo da existência”*.

Fechada a análise desta última subcategoria, propusemo-nos depois proceder a conclusões mais gerais da categoria em análise – Desenvolvimento do projecto.

Foram sentidas pelos intervenientes no projecto várias fragilidades, nomeadamente a inexistência de locais e momentos formais de partilha; dificuldades inerentes ao domínio e competência em TIC e em particular com esta nova metodologia e a sua inerente operacionalização, pelo que fora solicitada formação, que teve lugar. Porém a mesma também se revelara ineficaz. Por outro lado, era evidente o receio à novidade, consequente do desafio proposto, sendo de realçar alguma resistência por parte do corpo docente exterior ao projecto. Factor relevante fora, sem dúvida, a ausência da adesão por parte dos alunos, o que coarctara o domínio da própria comunidade, se atendermos à teoria de Wenger – objecto do nosso estudo. Porém, e curiosamente, urgia ressaltar que mesmo sem a presença do público-alvo discente do projecto, os docentes deste grupo se manifestaram motivados, revelando entusiasmo, o que permitiu elencar uma predisposição para a continuidade do mesmo.

Surgiram, porém, factores adversos, em parte consequentes de alguns aspectos supra mencionados – em particular no que dizia respeito ao objectivo do próprio projecto em si mesmo, o que se ressentiu numa tomada de consciência por parte dos professores do acréscimo de trabalho que, ausente da finalidade última, viera acentuar o esforço, por vezes sentido, como desnecessário.

Por último e não menos curioso o facto de a formação ministrada se ter revelado ineficaz, tanto ao nível das competências como ao fortalecimento das relações entre o grupo.

Categoria 4 – Importância do projecto

Tinha esta categoria por objectivo primeiro tentar inventariar, em todas as suas vertentes, qual a verdadeira importância que este projecto revelara.

Subcategoria – Novas aprendizagens

Foi-nos permitido concluir que a presença dos novos professores surgia como mais-valia, até porque mais familiarizados com as novas tecnologias *“Os mais novos trazem sangue novo, trazem outras formas de ensinar, já vêem as novas tecnologias de uma forma diferente...”* (P02), a par da inovação nos hábitos dos docentes na utilização das tecnologias.

Subcategoria – Alteração nas práticas pedagógicas

Inegavelmente, uma nova metodologia implicava uma alteração por parte dos docentes, o que se revelara significativo. De facto, os docentes viram-se motivados para, por um lado, aplicar nas aulas presenciais os ensinamentos desta nova experiência *“Eu este ano enquanto... quando estava a dar a disciplina de Ecologia – mais facilmente me lembrava de enviar um e-mail aos alunos, criei um e-mail para... eu já tinha um e-mail só para alunos, mas criei um e-mail do gmail que conseguisse meter informação e comecei a enviar-lhes coisas e eles a colocarem-me dúvidas”* (P01), bem como à inevitável adequação de conteúdos que resultaram numa percepção válida das valências e potencialidades desconhecidas pelos docentes mas que, desocultadas, se revelaram não só gratificantes mas enriquecedoras até para a sua autoconfiança.

Subcategoria – Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos

A experiência deste projecto fez surgir novas ideias que se justificou mencionar, nomeadamente, classes com horário, o alargamento do projecto à comunidade escolar e até envolvente da escola, a mobilização e envolvimento de toda a comunidade escolar, oficinas de formação com o propósito de incrementar os conhecimentos das novas tecnologias, a inerente adaptação do projecto às aulas em regime presencial e o alargamento ao ensino diurno bem como a coexistência do b-learning.

Todos estes projectos e ideias foram reveladores, como conclusão, de uma entrega e motivação por parte dos membros integrantes deste projecto e do seu entusiasmo a par com o reconhecimento do seu valor.

Subcategoria – Abertura a novas abordagens pedagógicas

Curiosamente, nesta subcategoria pudemos encontrar indicadores da consciencialização de que os docentes, paralelamente a terem alterado a sua prática pedagógica, estavam predispostos a novas abordagens, entre as quais pudemos destacar o enriquecimento da prática pedagógica, a superação de dificuldades aparentemente impossíveis de ultrapassar, o reconhecimento da inevitabilidade da colegialidade, formas alternativas de métodos e práticas pedagógicas, a motivação pela informática e, não menos importante, a mobilização e sensibilização de todo o corpo docente da escola.

Subcategoria – Benefícios pessoais e profissionais

Na senda da análise efectuada na subcategoria supra, tinham sido inúmeros os benefícios, quer a nível pessoal quer a nível profissional, que cada um dos docentes experienciara.

A nível pessoal, pudemos referir, meramente a título exemplificativo, o conhecimento de uma nova plataforma e metodologia, o aprofundamento de relações quer com outros docentes quer com alunos externos às turmas leccionadas, e a autoconfiança.

A nível profissional, a utilização e a pesquisa na Internet, uma nova metodologia, o sentimento de vencer o desafio proposto, a consolidação de relações com outros docentes propiciadoras de partilha futura foram apontados como benefícios.

De salientar o testemunho do docente P03 (já anteriormente referenciado como não se reconhecendo como professor), que mais uma vez utilizara como referencial a sua experiência empresarial *“em termos de e-learning, é algo que eu já tenho usado. Nós, na empresa, temos qualquer coisa nessa área.”*

Subcategoria – Mais-valia para a escola

Pretendemos nesta subcategoria elencar, através dos relatos dos entrevistados, quais as verdadeiras mais-valias que este projecto proporcionara à escola.

Interessante o relato da Presidente do Conselho Executivo, que enquanto reconheceria ter dado todo o apoio ao projecto *“Pela minha parte, julgo que dei todo o apoio. Se mais pudesse dar, mais daria”*, percepcionara que o referido apoio não fora reconhecido pelos professores do projecto *“Eu acho que não. (risos). Eu acho que não. (...) Porque os professores do projecto devem achar que, tirando a Coordenadora, como é evidente, devem achar que eu estou o mais longe possível, que não sei o que é que se passa, que não sei o que é que é feito, que não sei o trabalho que desenvolvem, portanto, devem achar que eu estou a milhas de distância ou que se calhar, nem sei que existe. (risos)”*

Este aspecto foi posteriormente referido, quando focalizámos a nossa atenção nas dinâmicas próprias da comunidade de prática constituída por este grupo de docentes.

No que concerne a mais-valias efectivas, foram salientadas a melhoria da imagem da instituição – já que de um projecto pioneiro se tratava – aliada a uma mais valia para os alunos, de ambos os regimes de frequência (presencial e não presencial), a par do alargamento possível a outros públicos, nomeadamente a todos os que se vêem impossibilitados de frequentar regularmente as actividades lectivas.

Subcategoria – Reconhecimento público do projecto

Esta subcategoria pretendia analisar o impacto da visita ministerial à escola e qual a importância que a mesma proporcionara no que concerne à dinamização e fortalecimento do projecto.

Pudemos, no entanto, concluir que as opiniões dos entrevistados se dividiram. Por um lado, enquanto para dois entrevistados a referida visita não fora determinante, já que *“penso que as pessoas farão claramente a distinção entre o que era a manifestação*

política da tutela no ponto em que disse o que lhe competia dizer em termos politicamente correctos; outra coisa, claramente, é o profissionalismo das pessoas.” (P05); para três docentes o reconhecimento foi importante para quem se dedicara ao trabalho bem como à visibilidade que o projecto em si encerrava *“Acho que para as pessoas que estão de alma e coração, foi muito importante, porque viram o trabalho reconhecido e isso é extremamente importante para uma pessoa que trabalha de coração aberto.”* (P04). Interessante ainda a opinião deste último entrevistado, ao salientar que apenas fora determinante para os docentes integrados verdadeiramente no projecto *“Para as pessoas que estavam... que continuaram sempre do lado de fora, acho que foi mais um ‘show off’. (...) Acho que para as pessoas que estavam de fora e continuam a ser de fora e vão continuar a achar sempre que isto... não vale a pena”*.

Acrescia ainda salientar que esta visita não conseguira consolidar as relações entre o grupo do projecto *“Agora, se a tua pergunta é mais no sentido: se isso contribuiu para o tal estreitar de laços, já tenho dúvidas; já tenho dúvidas... (...) não vejo é como é que isso tem que afectar as relações entre as pessoas que fazem parte do projecto.”* (P03).

Subcategoria – Propostas decorrentes do projecto

Em jeito de síntese, encontrámos nesta subcategoria os relatos dos entrevistados que se podiam considerar como a súmula de todos os constrangimentos sentidos ao longo dos meses em que decorrera o projecto e que pretendiam ser recomendações para o sucesso em anos futuros.

De todos os aspectos focados, pudemos assim destacar a necessidade de maior visibilidade, um planeamento aturado coincidente com uma reformulação urgente, várias propostas de reforço da cultura do grupo e a leccionação da disciplina pelo docente do regime presencial.

Importava destacar aqui a posição do docente P05, que ressaltara a necessidade de apoio informático, dando inclusivamente o exemplo da prática no ensino privado. Ainda o mesmo docente referira como indispensável uma criteriosa selecção dos membros, bem como a continuidade, evidenciando, inclusivamente, as desvantagens da mudança constante do grupo *“Esta ideia de que hoje são uns indivíduos, para o ano já são outros indivíduos que o integram, etc., um ou outro elemento que sai, um ou outro elemento que entre, pode às vezes trazer uma lufada de ar fresco no grupo, mas uma mudança muito grande, uma ideia de que ‘hoje estou aqui mas amanhã*

já cá não estou', portanto quase que diria que subconscientemente o investimento reduz-se."

Por último, e como também já referido, o imprescindível incremento do trabalho colaborativo entre os docentes.

Terminada a análise desta categoria, pudemos concluir que o projecto fora importante tanto a nível das novas aprendizagens e das alterações nas práticas pedagógicas, como na receptividade a novas abordagens por parte dos membros do projecto.

Foram ainda de salientar as propostas de novos projectos que emergiram a partir do desenrolar do projecto ERMAV. Foram também significativos os benefícios tanto pessoais quanto profissionais salientados pelos docentes.

Acrescia salientar um facto digno de referência: ainda que a mais-valia para a escola tivesse sido inegável, o reconhecimento público não fortalecera a dinâmica deste grupo de docentes.

Categoria 5 – Identidade

Esta categoria pretendia inferir acerca da identidade do grupo do projecto.

Subcategoria – Existência de subgrupos com identidade

Pudemos concluir, face aos relatos dos entrevistados, que ao contrário de um grupo coeso se formaram antes pequenos grupos *"houve pequenos grupos que trabalham por si, com pequenas actividades individuais"* (P05). Porém o grupo não se afirmara como uno nem como portador de uma identidade própria e colectiva.

Subcategoria – Ausência de uma representação conjunta do projecto

Relativamente à representação conjunta do projecto, urgia salientar a inexistência do grupo como um colectivo com a consequente ausência de uma cultura de grupo.

Importava ainda destacar que para este fenómeno pesara a forma de entrada dos membros, por vezes imposta. Ainda no que dizia respeito à entrada e saída dos membros, vários docentes declararam não terem percepcionado os movimentos quer da entrada quer da saída de elementos do projecto, a que se pôde juntar o facto da indiferença face ao elemento mais recente, que entrou para o projecto apenas em Fevereiro.

Do exposto, pudemos assim concluir que a comunidade não teve uma identidade forte que permitisse sentir as trajetórias dos seus membros.

Subcategoria – Afirmação de uma representação conjunta do projecto

Pelo contrário, importava salientar as oportunidades de partilha que foram criadas. Digno de destaque o testemunho do entrevistado P06 “ *a identidade é algo que nos une, que nos deverá unir, que o tal denominador comum que há pouco falei e que é transversal às disciplinas, é transversal aos grupos disciplinares, transversal aos departamentos (...) também temos que ter presente que a nossa identidade vai-se construindo ao longo dos anos, não é? e nós estamos ainda, portanto o projecto ERMAV tem um ano*”, de onde se podia inferir que o facto de no primeiro ano se verificar a inexistência desta identidade, a mesma poderia ainda ser construída e ocorrer, desde que o projecto se consolidasse.

Subcategoria – Percepção da identidade como uma construção

Segundo os entrevistados, a identidade resultou da experiência já adquirida, de um conhecimento mútuo anterior, bem como de relações de empatia entre os membros. Por outro lado, a colaboração deveria surgir de forma espontânea para que da mesma resultasse a criação de uma verdadeira identidade entre o grupo.

Subcategoria – Coesão

Para esta subcategoria, emergiram dois indicadores opostos: se, num pólo, pudemos constatar relatos que evidenciam o fortalecimento da coesão, não de um grupo composto pela totalidade dos membros, mas por um núcleo composto por algumas pessoas, a ausência de um “espírito de corpo e de grupo” (P05) pôde ser indício de enfraquecimento dessa mesma coesão que deveria existir enquanto comunidade de prática.

4. DADOS DOS DIÁRIOS DOS PROFESSORES

Perseguindo o nosso objectivo de procura de tentar encontrar respostas para os aspectos específicos relativos à construção e dinâmica de uma comunidade de prática entre os professores do projecto, e até à sua própria existência ou não, detivemo-nos depois na análise dos resultados dos cinco diários dos professores.

Tal como para as entrevistas, a análise dos dados assentara na técnica de análise de conteúdo. Dado que o tratamento dos diários fora posterior ao das entrevistas, optámos por enquadrar os relatos dos professores, sempre que possível, nas mesmas categorias já definidas e emergentes da análise das entrevistas. Também nos propusemos manter as diferentes subcategorias.

Assim, como resultado da análise dos cinco documentos, resultaram quatro categorias, bem como as subcategorias de cada uma, que passamos a enumerar:

- **Trabalho colaborativo no projecto** – Resolução conjunta de dificuldades concretas; Praticamente ausente; Partilha de recursos.
- **Desenvolvimento do projecto** – Dificuldades com a tecnologia; Receio ou resistência à novidade; Interesse dos alunos; Motivação; Interesse no projecto; Aspectos negativos; Formação para o projecto.
- **Importância do projecto** – Alteração nas práticas pedagógicas; Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos; Abertura a novas abordagens pedagógicas; Benefícios pessoais e profissionais; Mais valia para a escola; Reconhecimento público do projecto; Propostas decorrentes do projecto.
- **Identidade** – Afirmção de uma representação conjunta do projecto; Coesão.

A análise agora apresentada teve, assim, como base referencial, os quadros resultantes da análise de conteúdo individual de cada um dos cinco diários constantes do Anexo K. No Anexo L apresentámos um quadro-resumo de todas as categorias, subcategorias e indicadores encontrados.

Como metodologia de análise e atendendo ao reduzido número de documentos em análise (apenas cinco diários), propusemo-nos não elaborar uma síntese após cada subcategoria (como elaborado aquando das entrevistas), mas apenas no final de cada categoria em análise.

Categoria 1 – Trabalho colaborativo no projecto

No que se referia à análise da categoria “trabalho colaborativo no projecto”, pretendemos, à semelhança da análise efectuada para as entrevistas, tentar avaliar as dinâmicas destes cinco professores em particular, e se o mesmo promovera mudanças nos seus hábitos de trabalho.

Subcategoria – Resolução conjunta de dificuldades concretas

Um dos aspectos mais relevantes fora a partilha das próprias dificuldades, aqui testemunhadas pelo docente D02, podendo assim inferir-se que cada dificuldade sentida não fora resolvida individualmente mas antes os professores tinham optado por buscar ajuda de entre os restantes elementos do grupo do projecto, tanto presencialmente como até recorrendo a outros meios, nomeadamente o telefone. Estas dificuldades testemunhadas foram a vários níveis, tanto ao nível da operacionalização da própria plataforma como, por exemplo, na adaptação de conteúdos ao e-learning.

Foi assim evidente o espírito de entreajuda fomentado entre os docentes do projecto; acrescia salientar um facto curioso: observando-se cuidadosamente as referências a outros docentes (aqui codificados, por questões de anonimato), permitimo-nos concluir que este núcleo era, sem dúvida, o mais activo. Sempre pronto a ajudar os outros elementos do grupo do projecto, fora, sem dúvida entre eles que se tinham processado as maiores trocas de experiências, o que nos permitia desde logo começar a delinear o “core group” desta comunidade de prática. Salientámos o testemunho do docente D05 *“Tenho 90 minutos no meu horário para dedicar ao e-learning, à terça-feira, às dez da noite. Mais do que construir materiais, utilizei este tempo para aprender e discutir ideias com as colegas que também estavam disponíveis no mesmo horário, nomeadamente as professoras AQ, V, MJ, ABC, E, P e SC.”*

Subcategoria – Praticamente ausente

Contrariamente ao concluído aquando da análise dos dados das entrevistas, nesta subcategoria surgiram testemunhos de um único docente, cuja razão do trabalho individual surgira como opção voluntária e como forma de trabalho *“Não me pareceu muito complicado, mas precisava de explorar eu própria o ‘ambiente de trabalho’.*

- Fui para casa e nesse dia à noite pus mãos à obra: escrevi a mensagem de boas vindas e publiquei-a; escrevi o programa e publiquei-o; produzi o teste diagnóstico e publiquei-o.” (D02)

Porém, e à semelhança dos testemunhos dos entrevistados, o docente D04 manifesta a dificuldade da partilha quando um único docente assumia sozinho a tutoria de uma disciplina *“E francamente o tempo disponível para criar materiais é muito pouco (o que o ME dá é risível), especialmente para quem assume sozinho uma disciplina, neste caso o alemão.”*

Subcategoria – Partilha de recursos

Também um outro aspecto mereceu a nossa particular atenção: contrariamente ao concluído pela análise dos dados das entrevistas, dois dos cinco docentes que elaboraram o diário partilharam com o professor que leccionava a mesma disciplina em regime presencial, tanto a nível da planificação, adaptação de conteúdos, objectivos e testes, o que provou que a partilha entre ambos os docentes fora possível e se confirmara. Acresceu salientar que, a partir da análise dos testemunhos, pudemos concluir que a iniciativa partira do professor que integrava o projecto. *“Nesse mesmo dia ainda fui à plataforma introduzir os programas das disciplinas. Ocultei-os, pois ainda não tinha falado com os colegas que leccionam as disciplinas para poderem dar a sua opinião” (D03); “e uma vez que não lecciono presencialmente a disciplina, encontrei-me com a professora que o faz, HF, para aferir programa, objectivos e conteúdos da disciplina.” (D05); “Falando com a professora HF decidimos disponibilizar on-line o seu último teste do primeiro módulo como exercício formativo e de treino.” (D05).*

Finalizada a análise da primeira categoria, e em função dos relatos dos cinco docentes, pudemos concluir que o trabalho colaborativo no projecto se concretizou efectivamente. Por um lado, observou-se que as dificuldades foram intensamente partilhadas, enfatizando o espírito de entajuda verificado entre os docentes. De facto, estes cinco docentes não só partilharam entre si as dificuldades sentidas como se disponibilizaram a partilhá-las com os restantes membros, evidenciando ainda a disponibilidade para apoiar os restantes docentes, dentro das suas possibilidades e conhecimentos.

Contrastando com esta dinâmica de partilha, houve apenas a ressaltar a prática de um professor que optou pelo isolamento docente, por uma questão de opção de trabalho e não por recusa à colegialidade.

Porém foi recorrente a opinião, já proferida aquando da análise das entrevistas, da dificuldade de partilha quando apenas um único docente assumia a tutoria de determinada disciplina, conforme o relato do docente D04. Contrastando, é de salientar, a iniciativa tomada por parte dos docentes do projecto no sentido da articulação com o docente que leccionava em regime presencial a mesma disciplina, o que veio, de alguma forma, contrariar a opinião supra.

Este aspecto pareceu-nos curioso, já que se nos afigurou um pouco contraditório, pelo que nos propusemos analisá-lo em profundidade no capítulo seguinte e reflectir no sentido de conseguir apurar conclusões.

Categoria 2 – Desenvolvimento do projecto

À semelhança da análise efectuada para as entrevistas, propusemo-nos analisar os diferentes factores emergentes dos diários, reveladores e relevantes para estes cinco docentes, durante a operacionalização do projecto.

Subcategoria – Dificuldades com a tecnologia

Fora evidenciada pelos docentes, por um lado, a opção pelo trabalho individual fora do espaço escola devido a problemas com o equipamento *“Como me irritei com a plataforma, porque é muito lenta vou trabalhar na sexta no meu computador em casa. (...) Eu trabalho tanto em casa para isto que é mais um dia menos um dia.”* (D03). Por outro lado, apenas um docente referira dúvidas inerentes ao funcionamento da plataforma *“A primeira dúvida que se me coloca é exactamente sobre o funcionamento desta plataforma”* (D05).

Subcategoria – Receio ou resistência à novidade

Relativamente à novidade decorrente desta nova modalidade, um docente sentira necessidade de formação *“Disse que precisava de formação a nível ‘técnico’ e pedagógico.”* (D02).

Dignos de destaque também os testemunhos reveladores da apreensão inicial face a este desafio *“Quando viemos do curso de e-learning, em Itália, não estávamos minimamente*

preparadas. A MA está encarregada do RVCC na escola e portanto só eu vim plataformar. (...) Portanto, para encurtar a história, quando vim do curso, o que eu sabia é que não sabia nada.” (D01); “No meu horário, aparecem contempladas horas para o projecto e-learning. Já ouvi falar, já li algumas coisas sobre o assunto (o meu pai insiste há muito tempo que é aqui que está o futuro da formação e tem-me fornecido alguma literatura), mas como funciona, em que ambiente, com que objectivos concretos???” (D05).

Subcategoria – Interesse dos alunos

À semelhança da análise dos dados das entrevistas, fora manifesto o desalento destes docentes face à ausência dos alunos. Porém notou-se, em contraste com os testemunhos das entrevistas, que estes docentes resistiram face à indiferença dos mesmos; embora lamentando a inexistência de interacção, os testemunhos dos quatro docentes foram reveladores da sua persistência e responsabilidade no que concernia ao trabalho a que se tinham proposto. *“É solitário trabalhar no Moodle da Escola. A interacção com os alunos tem sido nula. (...) Faz falta a comunicação online! Não sei mais o que fazer e esta impotência é verdadeiramente horrível... parece que estou a trabalhar no vazio.” (D04); “Todas as 2^{as} feiras era supostamente dia de fórum online e lá estive, religiosamente, à espera que alguém aparecesse. (...) Parece uma peça de teatro moderno sobre a sociedade contemporânea, em que todos estamos ligados a todos e ninguém se conhece.” (D01).*

Subcategoria – Motivação

Embora encontrando uma única unidade de registo, esta foi porém exemplificativa da motivação e entusiasmo que reinou entre o grupo de professores *“Gerou-se muito rapidamente um espírito de entreajuda e entusiasmo como há muito tempo eu não via na Escola.” (D01).*

Subcategoria – Interesse no projecto

Nesta subcategoria encontrámos testemunhos dos cinco docentes. Todos eles foram reveladores do empenho e entrega ao projecto, mesmo em momentos do ano lectivo em que se verificara uma sobrecarga de trabalho *“a dura tarefa deste mês foi conciliar correcção e entrega de trabalhos, avaliações e colocação das últimas actividades no*

primeiro módulo na plataforma” (D05); “Em Dezembro, antes do início das férias do Natal, estive um fim-de-semana a produzir materiais para deixar tudo concluído antes do dia 18” (D02).

Subcategoria – Aspectos negativos

Nesta subcategoria, embora apenas tenham sido recolhidos os testemunhos de um docente, os mesmos foram reveladores da percepção da quebra do ritmo do projecto, consequente da indiferença e ausência dos alunos. *“Tenho um bocado de pena de começar este diário nesta altura, pois comparado com o primeiro período, o e-learning está um pouco mais morto. Bastante mais morto, para dizer a verdade. Ontem foi um dia de excepção, em que me atirei à plataforma e plataformai até às 11 horas. (...) Este período ainda não tinha havido um dia assim. Mas no primeiro período, era a norma!” (D01)*

Subcategoria – Formação para o projecto

Importava aqui referenciar as várias formações relatadas por estes docentes.

No que diz respeito à acção de formação solicitada pelo grupo de docentes do projecto: *“As expectativas são elevadas já que penso que vamos desenvolver juntos trabalhos diferentes e aprender com as experiências uns dos outros.” (D05)*, mas à semelhança pelo testemunhado aquando da análise das entrevistas, a mesma revelou-se como *“uma desilusão ENORME” (D04).*

Importava, no entanto, destacar os testemunhos das reuniões preparatórias que decorreram antes do início oficial do projecto *“Quando tivemos as primeiras reuniões com a A, muita coisa ficou mais claro, a nível teórico.” (D01).* Também o relato do docente D02, relativo a sessões de trabalho, importava salientar *“Tivemos nova sessão de trabalho, em Novembro, para detectar as nossas dificuldades e os ‘caminhos’ que cada um de nós tinha encontrado para a sua disciplina.” (D02).*

Concluída a análise desta categoria, propusemo-nos elencar algumas conclusões que nos pareceram relevantes.

As dificuldades com a tecnologia verificam-se, não tanto ao nível dos pré-requisitos mas antes pela lentidão do próprio equipamento, sendo ainda evidenciada a dificuldade de funcionamento da plataforma.

Foi conclusivo que a ausência de interesse e interação por parte dos alunos se afigurara como um factor negativo e responsável pelo desânimo e quebra de ritmo do projecto. De salientar, no entanto, que pesasse embora este aspecto, a motivação entre estes docentes agora analisados se manteve, resistindo o interesse pelo projecto, com espírito de entusiasmo, empenho e entrega ao projecto, pelo que pudemos concluir que a responsabilidade destes membros face ao proposto permaneceu consciente e inalterável.

No que se referia à novidade apresentada, teríamos de destacar a apreensão inicial face a esta nova metodologia bem como a necessidade de formação sentida, tanto a nível técnico como pedagógico. Porém, e no que dizia respeito à formação para o projecto, a acção de formação ministrada revelou-se, pese embora as altas expectativas nela depositadas, como não correspondendo ao esperado pelo grupo de docentes. Foram, no entanto, salientadas pelos docentes as reuniões preparatórias realizadas anteriormente ao início oficial do projecto e reuniões de partilha já durante o seu desenvolvimento. Os mesmos docentes reconheceram assim a sua importância face a um desafio inovador que lhes era proposto.

Categoria 3 – Importância do projecto

Pretendendo inventariar a verdadeira importância que os docentes atribuíram ao projecto, passámos depois à análise detalhada de cada uma das subcategorias subsequentes.

Subcategoria – Alteração nas práticas pedagógicas

Pudemos assim concluir pelos relatos de três docentes que a adaptação de planificações inerente a esta nova metodologia fora efectuada conscientemente, conforme se pode comprovar *“Durante 3 semanas, munida do material (livro, programa do Ministério, planificação da unidade que tinha dado 2 anos antes) tentei transformar e adaptar a planificação à plataforma. Foi um caso sério.”* (D01).

Após um primeiro momento que coincidira com o início do projecto, o docente D05 testemunhara a confiança adquirida *“No início do segundo período, o stress colectivo que nos tinha acometido, essencialmente ao longo dos meses de Outubro e Novembro, havia já acalmado. (...) Foi o que fiz e senti-me muito contente por já me sentir mais à vontade a inserir documentos na plataforma.”* (D05).

Acrescia ainda salientar o balanço positivo comprovado pelo docente D03, tanto no que dizia respeito à experiência em si *“acho que aprendi muito este ano. Comecei por saber o que era o e-learning que nunca tinha ouvido falar. Passei a ter de explorar algo completamente novo”*, como relativamente ao trabalho em equipa desenvolvido *“Tive óptimos colegas com os quais trabalhei, tirei as minhas dúvidas e retirei dúvidas a alguns. Trabalhámos muito e divertimo-nos muito também.”*

Subcategoria – Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos

À semelhança da conclusão retirada da análise das entrevistas, também foi possível através da análise dos diários percepcionar novos incentivos para formação *“precisamos ter formação urgentemente: tenho colegas, alguns dos quais gente relativamente jovem, que mal sabem usar o computador”* (D04), decorrente da observação deste docente. Foi ainda de salientar a motivação inerente ao alargamento do projecto ao b-learning *“o sistema devia permitir que os alunos em regime presencial pudessem também aceder à plataforma, colocar dúvidas, esclarecer questões, fazer trabalhos online, contactar os colegas...”* (D04).

Subcategoria – Abertura a novas abordagens pedagógicas

Concluiu-se nesta subcategoria a persistência de alguns membros do projecto que solicitaram ajuda, revelando vontade de aperfeiçoar os seus conhecimentos *“A CG tem muita vontade de aprender. (...) Na plataforma só se consegue alguma coisa com muita prática, por isso, ela vai ter de fazer muitas vezes a mesma coisa para automatizar e não ter dificuldades.”* (D03). Ainda de destacar, por parte deste docente, a vontade expressa da continuidade no projecto *“Espero que o projecto continue e, espero estar incluída nele.”*

Subcategoria – Benefícios pessoais e profissionais

Por analogia com a análise das entrevistas, foram evidentes os benefícios decorrentes deste projecto, tanto a nível pessoal *“Foi um prazer e uma mais-valia enorme ter participado neste projecto.”* (D05), como a nível profissional *“A nível didáctico, aprende-se muito a plataformar. Tudo o que não está suficientemente sólido, revela-se. Temos de fazer um esforço de síntese, de clareza, de transmissão – tudo características essenciais a um bom professor.”* (D01)

O sucesso de uma aluna do projecto constituiu para o docente D02 um benefício profissional *“No início de Julho, verifiquei que uma aluna, que nunca tinha ido à Plataforma, começou a percorrer todos os conteúdos relativos aos 3 módulos e fui certificar-me se estava inscrita para o exame de 10 de Julho, estava. (...) Esta aluna foi um sucesso, mas não sei se o mérito será dela, meu ou das duas. Tenho pena que os outros tenham desistido.”*

Subcategoria – Mais valia para a escola

A consciência de que o projecto constituía uma melhoria da imagem da instituição estava patente no testemunho do docente D02 *“Fui contactada para participar num projecto novo – e-learning para o ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis.*

Aceitei, apesar de não fazer a menor ideia como funcionava.”

Também significativa a percepção da possibilidade de alargamento do projecto a outros públicos, nomeadamente, *“para quem tem uma vida profissional e/ou pessoal que não lhe permita assistir às aulas.”* (D05)

Ainda o docente D01 enfatizara e reconheceu a importância do projecto para o sistema de ensino *“É preciso não deixar morrer este projecto. Nele reside certamente o futuro do ensino. Penso que não podemos passar sem o contacto presencial, mas as plataformas vão estar na Escola do Futuro, para apoiar os alunos presenciais e os não presenciais.”*

Subcategoria – Reconhecimento público do projecto

No que concerne à relevância da visita ministerial, fora descrito por dois docentes a importância determinante para os professores que se encontravam empenhados no projecto, também pela formação que fora ministrada por um elemento da equipa de missão CRIE: *“Foi uma manhã bastante produtiva em que trocámos informações preciosas com um formador do projecto CRIE. Pela minha parte, considerei importante que se saiba que este é um projecto levado a cabo, com iniciativa da professora A, e pelos seus professores que lançaram e acreditaram nesta recente forma de formação, não desistindo perante os obstáculos e dificuldades, tendo sempre em vista ir ao encontro dos alunos que deles precisem.”* (D05)

Subcategoria – Propostas decorrentes do projecto

Nesta subcategoria foi salientada a necessidade de divulgação *“do que também precisamos é de publicidade, seja do ME seja da Escola! – assim não dá!”* (D04); a selecção dos membros *“Julgo que os critérios de selecção do pessoal docente devem ser mais rígidos”* (D04) e o papel do coordenador *“deve haver uma coordenação forte”* (D04).

Tentando realizar uma súmula conclusiva desta categoria que, em nosso entendimento, se afigurava como o corolário da análise, porque uma senão a categoria mais reveladora do impacto do projecto – Importância do projecto – pudemos observar que os docentes alteraram as suas práticas pedagógicas, em particular no que concernia à adaptação de planificações, adquirindo, num momento subsequente, a confiança necessária ao desenvolvimento do projecto, o que lhes permitira concluir como positivo o balanço desta experiência, tanto no que se referia à própria experiência como ao trabalho desenvolvido em equipa. De facto, tivemos de destacar os benefícios testemunhados para estes docentes, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Foi possível concluir que, a par com as alterações pedagógicas concretizadas, estes docentes se mostraram receptivos a novas abordagens pedagógicas, quer quanto à vontade de continuar no projecto, quer no desejo de novas aprendizagens, expressas inclusive por outros membros do grupo. Estes factores conduziram, indubitavelmente, a uma motivação inerente para o desenvolvimento de outros projectos, reconhecendo assim a mais-valia que o projecto ERMAV constituiu tanto para a escola, enquanto instituição, como ainda para o próprio sistema de ensino. Por último, foi relevante assinalar a importância que a visita ministerial e a formação, que decorreria nessa manhã, ministrada por um elemento da equipa CRIE, desempenharam para a dinâmica e fortalecimento do projecto. Interessante ainda a consciencialização de que a continuidade do projecto dependia de uma divulgação que, no entendimento dos docentes, deveria ser incrementada.

Categoria 4 – Identidade

Analisámos depois as opiniões no que diz respeito à identidade do grupo do projecto.

Subcategoria – Afirmação de uma representação conjunta do projecto

Foi evidente, através da análise dos relatos, a cumplicidade conseguida entre os membros do projecto, que, pelos nomes (embora codificados) pudemos aferir que são em número restrito. Dos relatos de quatro dos cinco docentes, destacámos um que se nos afigurou ilustrativo dessa mesma cumplicidade:

“Lembro-me de mandar SMS à A ‘Meti um Word na plataforma e ela comeu-mo. Tens 10 minutinhos para me ajudar?’ (...) Aquilo que fez com que sobrevivêssemos foi a alegria e o companheirismo que se tornaram ‘hollmark’ do grupo de e-learning. Havia pessoas que ainda percebiam muito menos disto do que eu. A E, por exemplo, fez um progresso notável e todos os dias a vejo agarrada ao computador a fazer coisas. A plataforma deu-lhe a competência que lhe faltava e que a inércia não permitia adquirir. Mas é engraçadíssimo – quando a coisa não lhe corre de jeito, zanga-se, queixa-se do stress que isto lhe causa e pede ajuda como se se estivesse a afogar. Quando a coisa lhe corre de feição, dá grandes gargalhadas e mostra o que fez a toda a gente.

Outras pessoas são mais sossegadas, e todos os dias, calmamente e sem fazer ondas, procuram um cantinho sossegado com um computador e trabalham com alguém que saiba mais. Geralmente, a P, sempre disponível.” (D01)

Esta cumplicidade e espírito de partilha alargou-se para muitos locais “*Este mesmo grupo ocupou muitas das suas conversas, nesta altura, fosse no bar, na sala de trabalho ou na sala dos professores, a trocar informações e dúvidas sobre materiais, fichas e documentos a colocar na plataforma*” (D05)

Subcategoria – Coesão

Também nesta subcategoria encontrámos relatos elucidativos dos dois indicadores emergentes.

Analisámos em primeiro lugar alguns relatos exemplificativos do fortalecimento da coesão do grupo: “*No fundo, com todos os colegas, criou-se um espírito de companheirismo como há muito não via. O objectivo final era mesmo o ficar tudo feito em todas as disciplinas, para que os alunos não ficassem prejudicados.*” (D03);

“Trocavam-se comentários on-line, e sentimo-nos apoiados; o que é uma coisa estranha, pois comunicamos mais do que trabalhamos presencialmente em conjunto. Dá que pensar!” (D01);

“A comunicação online entre os que estavam a plataforma ao mesmo tempo reforçou esses laços e esse espírito de comunidade. Trocavam-se muitas larachas e era sempre com boa disposição que íamos ligar-nos à plataforma.” (D01);

“a verificação de que não estava sozinha nesta caminhada de aprendizagem foi-me preciosa. O grupo parece-me bastante coeso, com imensa vontade de trabalhar e, acima de tudo, demonstra iniciativa para se inter-ajudar.” (D05).

Por outro lado, e no que concerne ao ritmo do grupo, observou-se também um enfraquecimento da coesão do mesmo questionada por um único docente (D01), mas que se nos afigurava elucidativa, até pelo facto desse docente se auto-questionar acerca das razões do fenómeno:

“‘Malha’ era quando estávamos todos juntos, com entusiasmo e um objectivo comum. Tenho já saudades disso, e espero ser capaz de perceber porque está isto tão deslavado e como podemos voltar ao que sentimos e ao que fizemos”;

“Algumas das pessoas mais fortes do ‘plataformanço’, por exemplo a P e a A, têm passado muitas horas ‘lá em baixo’, no RVCC. Porque é longe da sala de trabalho e da sala 11, onde se costuma trabalhar no e-learning, deixámos de as ver tanto. E seguramente de puxar umas pelas outras e de trabalhar em conjunto. Acho que isso também pode ter contribuído. Interessante, hem, a importância da proximidade no ensino a distância?”

Relativamente à categoria identidade, fomos levados a concluir que este grupo de docentes conseguira construir uma cumplicidade entre si, ao que acrescia outros elementos do grupo, o que levava a indiciar, e de acordo com o anteriormente referido, estarmos em presença do “core group” da comunidade. Na verdade, atendendo à codificação dos nomes, verificámos que o grupo era restrito mas evidenciava uma coesão muito forte. Porém, e inevitavelmente, o enfraquecimento desta coesão fora consequente da perda de entusiasmo dos membros devido à falta de interacção dos alunos – destinatários últimos do projecto. Também um outro factor apontado para este enfraquecimento fora a deslocação de dois dos elementos, apontados como mais intervenientes no projecto, para o desempenho de outras tarefas, o que os levava a não

poderem estar presentes intensamente e com a frequência anterior junto dos restantes elementos deste grupo nuclear.

Concluída que estava a análise dos dados dos diários – último instrumento que nos propusemos para o nosso estudo - todos estes aspectos, que se nos revelaram como caracterizadores da dinâmica de uma comunidade de prática, foram depois analisados, com o pormenor e atenção possíveis, numa síntese global, em que nos propusemos elaborar a síntese e triangulação dos diferentes dados obtidos.

Acrescia ainda, e enquadrado neste capítulo, fazermos a nossa reflexão crítica acerca da utilização e aplicabilidade deste instrumento pela classe docente. Indiscutivelmente que a opção por este instrumento nos permitiu uma análise enriquecida com vista à resposta aos objectivos que nos propuséramos inicialmente. Na verdade, o diário surgia revestido de um enriquecimento no que concerne à parte emotiva do próprio interveniente, aspecto impossível de detectar num questionário. Comparando com a entrevista, fora nosso entendimento que a riqueza do diário surgia mais forte no que ao aspecto emocional dizia respeito. Podendo parecer controverso, a entrevista porque realizada num momento pode dar a conhecer os sentimentos do entrevistado; porém, a análise decorrente da leitura de um diário afigurava-se-nos mais valiosa porquanto estes aspectos podiam ser percebidos num *continuum*, ao invés do que acontecera na entrevista, em que apenas num lapso de tempo (por vezes diminuto) não permitia retirar conclusões consistentes.

Fora, no entanto, também possível concluir que este grupo de cinco docentes não tinha prática da utilização deste instrumento. Sendo que a adesão inicial à solicitação fora imediata, revelou-se possível concluir que a sua elaboração não fora continuada. Os cinco docentes manifestaram nos seus próprios diários essa mesma escrita que fora descontinua, por esquecimento inerente a uma falta de hábito.

5. SÍNTESE GLOBAL

Considerando que nos pontos anteriores tínhamos optado por analisar cada um dos instrumentos utilizados para o nosso estudo empírico (questionários, entrevistas e diários) em separado, urgia agora procedermos a uma síntese global, triangulando os resultados obtidos.

Na verdade, e em conformidade com os objectivos a que nos havíamos proposto, a sua diversidade perseguia precisamente essa finalidade. Por um lado, a opção pela elaboração das entrevistas pretendia dar resposta a um duplo objectivo: esclarecer dados menos clarificados que emergiram da análise do questionário, bem como tentar obter resposta a questões que no mesmo não puderam ser analisadas. Por outro, os diários, tal como referido anteriormente, visavam perceber nas palavras do próprio docente, enquanto testemunhos na primeira pessoa, toda uma vivência ao longo dos meses de operacionalização do projecto em que se desenvolvera a investigação.

Como metodologia para a elaboração desta síntese, passámos a proceder a partir do seguinte pressuposto: os cinco elementos que elaboraram os diários, após análise dos mesmos, apresentada no ponto 4., surgiram como o “core group” da comunidade de prática. Sendo que a partir dos seus testemunhos, estes docentes se nos afiguraram como os mais envolvidos e integrados no grupo, com dinâmicas próprias e até distantes e algo divergentes dos sujeitos entrevistados, iríamos ter como referência e ponto de partida para a triangulação, os cinco diários. Esta inferência surgia de acordo com o objectivo previamente estabelecido: a investigadora, ao convidar estes cinco elementos, procedera em conformidade com a sua observação. Dado que também era elemento pertencente ao projecto, fizera o convite e escolha dos elementos baseada na percepção de que este era, se não o grupo nuclear da comunidade, pelo menos, cinco dos elementos pertencentes a um núcleo activo, o que se viera a confirmar pelos resultados dos diários.

Porém, e atendendo a que os dados dos diários apenas visavam o trabalho colaborativo no projecto, abordámos inicialmente as percepções dos entrevistados e inquiridos face ao trabalho colaborativo exterior ao projecto – objecto do nosso estudo.

Trabalho colaborativo no geral

Os dados obtidos da análise dos questionários tinham percepcionado alguma ausência da prática colaborativa entre os docentes. Na verdade, e relativamente a este aspecto, importava recordar que 30,43% dos inquiridos tinham declarado trabalhar habitualmente sozinhos e que, no que dizia respeito à frequência do trabalho colaborativo, apenas 17,39% declararam trabalhar muitas vezes em conjunto. Como razões para esta prática individual, os entrevistados tinham apontado, entre outras, como razões justificativas, a ausência tanto do espírito de entreaajuda como de hábitos de trabalho em equipa. A singularidade e especificidade do trabalho desenvolvido por cada docente, aliados à tradição, fortemente enraizada, foram enfatizadas para uma prática que continuava, de acordo com os dados das entrevistas, a ser desenvolvida, frequentemente, fora do espaço escola. Quando a prática colaborativa ocorria, apenas se desenvolvia pontualmente, com colegas do mesmo grupo disciplinar mas em áreas exteriores à prática lectiva.

Partilha no projecto

Foi evidente a partilha fomentada entre os cinco docentes que escreveram os diários, nomeadamente no que se referia à partilha das dificuldades sentidas, tanto no que se referia à operacionalização dos aspectos directamente relacionados com a plataforma Moodle, como nos aspectos pedagógicos. Também o coordenador TIC, que tínhamos optado por entrevistar na qualidade de informante, nos confirmou que se verificara uma partilha de dificuldades.

Espírito de entreaajuda no projecto

Esta partilha foi por demais evidente nos testemunhos dos diários, reveladores do espírito de entreaajuda. Assim, não só este espírito se encontrava patente na partilha das dificuldades atrás citadas, mas a um nível mais genérico em que era evidente um contacto (quase) permanente entre os vários membros, utilizando inclusive várias formas, para além do contacto pessoal, nomeadamente o SMS e o telefone. A troca de informações, ideias, novas formas de operacionalização e a descoberta eram feitas em conjunto. Acrescia ainda enfatizar a ajuda prestada por estes membros a todos os que a solicitavam. Esta mesma conclusão fora-nos possível encontrar pelos testemunhos de alguns entrevistados. Na verdade, analisando os dados das entrevistas, foram coerentes

os testemunhos do referido espírito bem como da generosidade entre pares, sendo que se constatava a inexistência do receio da exposição perante os outros face a algo que um determinado docente não conseguia resolver sozinho ou para o qual não tinha isoladamente a solução. De salientar no entanto que, por todos os dados analisados, é notória a referência a um grupo de professores que intensificaram esse espírito de entreajuda, sendo que era assumida genericamente a inexistência de um colectivo. A referência a apenas um grupo de professores vinha confirmar os dados obtidos nos questionários, em que 39,13% dos docentes trabalhavam habitualmente sozinhos.

Ausência de partilha no projecto

De acordo com a análise dos diários, surgiam dois aspectos distintos que mereciam ser analisados em separado. Para um docente, a ausência de partilha surgia como opção pessoal, já que necessitava de individualmente operacionalizar o seu trabalho. Por outro lado, apenas um docente referira que a partilha se tornava no entanto difícil quando não existiam mais docentes a leccionar a mesma disciplina. Se comparássemos com a análise dos dados obtidos nas entrevistas, verificamos que, pese embora a consciencialização por parte dos entrevistados da necessidade eminente de uma prática colegial neste tipo de projecto, os hábitos colaborativos não se generalizaram a todo o grupo, pelos justificativos anteriormente referenciados para o trabalho colaborativo no geral, bem como pela inexistência de manual, ausência de horários compatíveis e ainda a especificidade dos aspectos metodológicos. De salientar que, contrariamente à consciencialização da necessidade eminente de uma prática colaborativa, um dos entrevistados declarou ter sido um dos trabalhos mais solitários desenvolvido durante o ano lectivo em estudo. Surgiu assim apenas um grupo reduzido de professores que conseguira implementar uma dinâmica colaborativa, embora 47,83% dos inquiridos no questionário considerassem o projecto como um espaço para partilha do conhecimento.

Partilha no projecto entre o professor do regime presencial e o professor do projecto

Quanto à partilha entre os professores que leccionavam a mesma disciplina no regime presencial e no projecto, era evidente, pelos dados dos questionários, que a mesma nunca existira para 30,43% dos inquiridos. Aprofundada a questão nas entrevistas, verificámos que a ausência de colaboração se tinha devido, em muitos casos, à recusa,

por parte do professor do regime presencial, em ceder os materiais e dialogar quanto às estratégias adoptadas, bem como pela ausência de interesse no projecto (do professor do regime presencial) e dificuldades de relação entre os docentes de ambos os regimes. Contrariamente, pudemos verificar que dois dos docentes que apresentaram os seus diários, conseguiram, por iniciativa sua, dialogar com o docente do regime presencial, sendo assim possível a coordenação e conjugação a nível de conteúdos, estratégias e materiais.

Partilha de recursos

Enquanto os relatos dos diários deram exclusivamente enfoque à partilha de recursos com o professor do regime presencial, aspecto já analisado anteriormente, os dois entrevistados que se pronunciaram relativamente a esta temática destacaram unicamente a partilha do conhecimento, embora visando perspectivas diferentes. Para um, a partilha do conhecimento passava pela simples disponibilização na plataforma, sendo que, segundo esse parecer, a partilha passava pela simples exteriorização no momento em que o mesmo ficava acessível. Para o outro entrevistado, essa partilha do conhecimento (única forma assinalável de partilha de recursos) poderia ter sido mais rentabilizada, na medida em que defendia que o trabalho dos outros docentes na plataforma deveria ser aberto a todos os colegas para, assim, ser melhorada a experiência de cada um na prática desenvolvida no projecto. Os testemunhos destes entrevistados corroboraram os resultados obtidos na análise dos questionários. De facto, quando solicitados para caracterizarem o projecto, a maioria dos inquiridos (47,83%) consideraram-no um espaço para partilha do conhecimento, e só depois em menor percentagem surgiram as outras opções (aventura comunitária e espaço para troca de experiências).

Vantagens

Embora este aspecto não tivesse sido revelado pelos diários, importava analisar as percepções dos inquiridos e entrevistados acerca das vantagens do trabalho colaborativo no projecto.

Como tal, os entrevistados elencaram como vantagens a importância do trabalho em equipa, a diminuição do isolamento e a simplificação do trabalho individual; para além destas, foi ainda salientada a mais-valia que os mesmos reconheceram quer para a mudança e inovação na escola actual quer para o sucesso de qualquer projecto.

A este propósito, importou comparar com os resultados obtidos no questionário, que reforçaram as declarações dos entrevistados.

Quando questionados relativamente às razões e mais-valia proporcionada pela partilha, os inquiridos destacaram o enriquecimento comum com a colaboração, a mais-valia acrescida e também a consciencialização de que ninguém dominava completamente o conhecimento. De salientar cumulativamente que uma significativa percentagem de inquiridos (82,62%) consideraram que o seu trabalho quotidiano saíra enriquecido em consequência da integração neste projecto e da partilha eventualmente existente.

No que dizia respeito aos benefícios da colegialidade para a mudança e inovação na escola actual, 86,96% dos inquiridos reconheceram essa mais-valia, enquanto 95,65% consideraram que um dos factores de sucesso para qualquer projecto dependia do trabalho em conjunto desenvolvido. Acrescia ainda salientar que, no que a este projecto, em particular, dizia respeito, 91,30% dos inquiridos consideraram que o trabalho em conjunto é um factor determinante do seu sucesso.

Ausência de condições

Relativamente a este aspecto, também os dados do questionário e das entrevistas foram consentâneos. Na verdade, e quando questionados relativamente ao funcionamento do projecto, os inquiridos apontaram a inexistência de encontros regulares bem como de locais e momentos formais para troca de experiências. Ainda, e no que se referia aos factores necessários para a manutenção do grupo, os inquiridos apontaram prioritariamente a criação de um espaço físico para trabalho, bem como a realização de reuniões periódicas. Corroborando estes dados, os entrevistados focaram a ausência de condições (mencionando os factores acima citados) como impedimentos para o eficaz desenvolvimento do projecto. Segundo os testemunhos, a inexistência de locais e momentos formais de encontro coarctara uma partilha colaborativa que propiciasse, entre outras, a discussão de ideias e operacionalização de estratégias concertadas. Curiosa e contrariamente, foi possível observar pela descrição dos diários que o grupo dos cinco docentes que os elaborara, bem como de outros docentes por estes citados, se reuniam assiduamente, por vezes até diariamente, em variados locais, os quais, ainda que não formalmente reservados para o projecto, lhes propiciaram locais de partilha. Quanto aos momentos, os docentes do núcleo mais activo e dinâmico, tentaram e conseguiram coordenar os seus horários para, em conjunto, trabalharem no projecto,

partilhando as suas experiências, formando assim uma comunidade de docentes activa e fixa.

Dificuldades com a tecnologia

Analisando os testemunhos dos docentes que elaboraram os diários, pudemos verificar que as dificuldades sentidas face à tecnologia se prendiam com a lentidão do equipamento, bem como com o conhecimento da própria plataforma Moodle em que assentava o projecto.

Já pela análise dos dados das entrevistas pudemos detectar, para além das anteriormente apontadas, outro tipo de dificuldades que se prendiam com a falta de competências iniciais nas novas tecnologias. De facto, nos testemunhos dos entrevistados estavam evidenciados tanto o receio das novas tecnologias como a inexistência de conhecimentos nessa área. Esta opinião fora também reforçada pela Presidente do Conselho Executivo que, na qualidade de informante, observara o fenómeno que tinha coarctado, na sua opinião, a integração de outros docentes no projecto.

Formação para o projecto

Como tal, e na sequência de todas estas dificuldades que foram detectadas ao longo dos primeiros meses de desenvolvimento do projecto bem como nas reuniões periódicas realizadas, conjuntamente com os insistentes apelos de formação por parte dos docentes e que estavam evidenciados nos testemunhos de alguns entrevistados, fora realizada uma acção de formação que visava o conhecimento e operacionalização da plataforma Moodle, para a qual as expectativas dos vários docentes eram muito altas e que fora frequentada por 65,22% dos docentes que integravam o projecto.

Porém, importava agora analisar o balanço efectuado pelos docentes, a partir da análise dos dados dos diferentes instrumentos. Um docente declarava no seu diário que a acção de formação fora um insucesso, já que a orientação dada fora para principiantes, pesasse embora o facto de todos os professores já terem contacto com a plataforma desde o início do projecto. Contrariamente, para um entrevistado que não possuía quaisquer competências a nível das TIC, esta acção não fora útil, considerando o nível demasiado elevado face aos seus conhecimentos.

Outro aspecto que importava observar era o papel da referida acção para o fortalecimento das relações entre os docentes que integravam o projecto. Os resultados

do questionário indicaram-nos que para 21,74% dos docentes, a acção fora determinante para consolidar relações entre o grupo, enquanto que para 17,39% a mesma servira para enriquecer as relações com colegas com quem nem se relacionavam e com a mesma percentagem para aprofundar relações com quem já partilhavam uma amizade, e apenas para 8,70% dos docentes para criar relações com quem não se relacionavam. Porém, na opinião de um entrevistado, a acção não fortalecera as relações entre o grupo, tendo reforçado apenas os contactos já existentes.

No entanto, e continuando a analisar os resultados do questionário, 21,74% dos entrevistados considerara que a acção se tornara fundamentalmente num espaço de reflexão de múltiplos pontos de vista, enquanto que para 17,39% se tornara num espaço colectivo de encontro do grupo e também para 17,39% um espaço de partilha de experiências, sendo apenas para 8,70% um espaço de discussão.

De salientar os testemunhos dos docentes que elaboraram os diários que relatavam as reuniões preparatórias (anteriores ao início oficial do projecto) e reuniões de partilha, no decorrer do desenvolvimento do mesmo, todas elas realizadas previamente a esta acção de formação. Foi, no entanto, interessante observar que alguns entrevistados manifestaram a necessidade de formação anterior à entrada para o projecto, tendo um dos docentes referido que deveria ter havido anteriormente uma preparação muito longa.

Receio ou resistência à novidade

Face ao anteriormente analisado, obviamente que os maiores receios com que estes docentes se confrontaram foram, naturalmente, os intrinsecamente ligados a uma nova plataforma, envolvendo uma filosofia diferente. Analisando os relatos dos diários, verificámos pelo testemunho de dois docentes uma apreensão inicial face ao desafio proposto, também presente nos relatos de entrevistados que enfatizaram as dificuldades sentidas a nível da concepção de conteúdos. Porém os entrevistados focaram outros aspectos que importava destacar, nomeadamente, no que se refere à preparação de novos conteúdos; um docente testemunhava, não a dificuldade da adaptação à plataforma, mas sim o facto de ser uma nova disciplina.

Importava ainda realçar que, de acordo com as entrevistas, era testemunhada uma ausência e até resistência ao e-learning por parte dos docentes da escola. Porém, analisando os dados do questionário, verificámos que 69,57% dos docentes pertencentes

ao projecto tinham sido já contactados por outros professores que manifestavam interesse pelo funcionamento do mesmo.

Interesse dos alunos

Este aspecto teve de merecer-nos uma atenção particular. De facto, o desinteresse e ausência de interacção dos alunos foram apontados, tanto por quatro dos cinco docentes que elaboraram os diários como pelos entrevistados, como factores que propiciaram o desinteresse entre os professores, fomentando um trabalho solitário, coarctando assim o espírito de partilha e gerando inerente desmotivação. De salientar que um entrevistado questionara se os próprios alunos se conseguiam motivar perante um processo de estudo individual.

Inerente à ausência de interacção e desinteresse por parte dos alunos, gerou-se assim uma desmotivação para 21,74% dos docentes, que foi possível comprovar pelos dados do questionário. Ao serem questionados relativamente às razões do decréscimo do interesse e motivação comparativamente com o momento de entrada, estes docentes apontaram razões de ordem profissional intrínsecas ao projecto. E, quando solicitados a elencar os factores de desmotivação, 91,30% destes inquiridos assinalaram a falta de feedback dos alunos como razão predominante para potenciar uma desmotivação face ao projecto.

Motivação

Porém, e apesar do desinteresse dos alunos analisado anteriormente, os docentes evocaram manifestos sinais de uma motivação que persistira, teimando em reinar no seio do grupo.

De acordo com o testemunho de um docente, no seu diário, esta motivação gerara um espírito de entreajuda e entusiasmo “como há algum tempo não se via na Escola”. Consentâneos são também os relatos dos entrevistados, podendo ser observável tanto o testemunho na primeira pessoa em que o projecto era definido como agradável e motivante, como observações relativas a outros docentes que manifestaram entusiasmo e até de pessoas que, renitentes no início, no momento da investigação se revelaram como completamente “rendidas” ao projecto. Ainda de destacar a opinião da Presidente do Conselho Executivo que, na qualidade de informante, realçara a motivação gerada na escola e que propiciara, além da inerente motivação e interesse, uma nova dinâmica face

às TIC e ao e-learning. Salientara ainda a informante que esta motivação se alargara a outros docentes da escola ao nível do interesse na utilização da plataforma. Estas opiniões foram consubstanciadas pelos dados anteriormente obtidos pela análise dos questionários. Na verdade, quando inquiridos face à motivação actual comparativamente com o momento inicial em que entraram para o projecto, 39,13% dos docentes afirmaram que ela aumentou, enquanto que também para 39,13% não sofrera alteração. Analisados os factores propiciadores dessa motivação, pudemos salientar o projecto ter sido um desafio, a consciencialização de a experiência permitir impulsionar novos projectos, a pertença a um projecto pioneiro na escola e ainda o contacto com as TIC.

Interesse no projecto

No que dizia respeito ao interesse no projecto, um dos aspectos que importava assinalar era o nível de entrega revelada pelos docentes. Começámos por analisar os testemunhos dos diários. Os cinco docentes deram provas de uma entrega total ao projecto, demonstrando que, embora conscientes da sobrecarga de trabalho que implicava, não renunciavam a ele. Segundo os seus relatos, pudemos também verificar que o mesmo era desenvolvido não só na escola mas também em casa, durante os fins-de-semana e mesmo durante as interrupções lectivas. Quanto a este indicador, apenas um entrevistado testemunhou o desempenho de colegas que dedicavam ao projecto muito mais horas do que as oficialmente atribuídas. Por outro lado, e como aspectos negativos, dois entrevistados declararam ter apenas existido entrega parcial. As razões prenderam-se, por um lado, com a sobrecarga de trabalho que o mesmo acarretava e também porque, na sua opinião, as pessoas apenas cumpriram o horário que lhes era atribuído. Relativamente a este aspecto, quando inquiridos relativamente aos momentos de trabalho no projecto, 91,30% dos docentes declararam trabalhar quando era preciso, mesmo para além do horário escolar, 4,35% apenas o desenvolvia no horário lectivo e 4,35% no horário lectivo e componente não lectiva.

Os restantes relatos dos entrevistados foram também exemplificativos de interesse no projecto, mas a outro nível. Um docente testemunhara que o seu interesse pelo mesmo fora imediato, assim que chegara à escola. De referir que esse docente foi o último a integrar o projecto, em substituição de outro professor que se ausentara por doença. Porém, era manifesto o interesse em tê-lo integrado desde o primeiro momento, caso já

estivesse colocado a escola. Ainda noutro relato o docente confessou, na primeira pessoa, a mudança radical em si operada tanto a nível profissional como pessoal, considerando que fora uma das pessoas que mais resistiu num primeiro momento. Também na opinião de três entrevistados, o projecto afigurara-se-lhes útil, interessante, importante e produtivo.

Pudemos assim comparar estes resultados com os obtidos da análise dos questionários em que fora proposta uma avaliação comparativa do projecto entre o momento da integração e o momento actual (da aplicação dos questionários). Relativamente ao item muito interessante observara-se um decréscimo - 43,48% no momento inicial e apenas 39,13% no momento actual. De registar também que, no momento inicial, 30,43% dos professores achavam-no desafiante, contra apenas 8,70% no momento actual. O projecto era considerado como inovador para 26,09% num momento inicial, e no momento presente para 34,78%. Surgiam ainda no momento actual 8,70% dos docentes que o apontavam como uma sobrecarga de trabalho, e 8,70% que o avaliam como sem interesse, itens não referidos no momento da entrada para o projecto.

Aspectos negativos

O único aspecto negativo focado nos diários prendeu-se com a percepção da quebra de ritmo do projecto. Embora tivesse sido apenas referido por um docente, os seus testemunhos foram reveladores do momento de desalento consequente da ausência de interacção dos alunos (aspecto analisado anteriormente) e que obviamente abalara o espírito e a dinâmica dos professores, mesmo os do grupo mais activo.

No que se referia aos dados das entrevistas, para além do aspecto da entrega dos docentes ao projecto (já analisado anteriormente), foram referidos outros aspectos. Um docente fez notar a desvalorização do projecto por parte de alguns professores, referindo “como brincar aos professores e aos alunos”. Outro docente referiu-se ao aspecto da partilha, percepcionando que a mesma apenas se resumira a um mesmo local, defendendo que, embora neste primeiro ano de funcionamento a partilha tivesse sido a possível, no futuro continuaria a ser difícil uma partilha efectiva atendendo aos hábitos já enraizados nos professores, tendo este docente confessado que para algumas pessoas se tornara complicado trabalhar em grupo. Para outros docentes, os aspectos negativos prenderam-se com as frustrações devido a uma sobrecarga de trabalho que gradualmente ocasionara uma diminuição gradual no investimento e, por outro lado,

pela incapacidade técnica de operacionalização (aspecto que se prendia directamente com a falta de competências TIC).

Pela análise dos questionários, observando agora os factores de desmotivação face ao projecto que podiam assim ser interpretados como negativos, verificámos que, para além da falta de feedback dos alunos, os docentes referiram a sobrecarga de trabalho face ao horário atribuído, o projecto não ter ido ao encontro das expectativas e não se ter revelado um desafio.

Corroborando o testemunho do diário de um docente no que se referia ao decréscimo do ritmo do projecto, fora solicitado aos docentes que o caracterizassem comparativamente entre o momento de entrada e o momento da aplicação do questionário. Os dados confirmaram esse decréscimo: enquanto no momento inicial 56,52% dos docentes consideravam o ritmo do projecto acelerado e apenas 30,43% lento, no momento da aplicação do questionário, 39,13% consideraram que o ritmo era lento e apenas 34,78% o consideravam acelerado.

Novas aprendizagens

Quanto a novas aprendizagens, e embora não encontrando correspondência directa nos diários, mereceu-nos atenção o testemunhos de dois entrevistados. Na verdade, um entrevistado enfatizou o papel dos professores mais novos, a quem atribuiu uma maior facilidade no domínio das novas tecnologias, bem como de outras práticas de ensino-aprendizagem facilitadoras e propiciadoras de uma abertura a novos desafios. Porém, e no que às novas tecnologias dizia respeito, o Coordenador TIC, na qualidade de informante, testemunhara a mudança de hábitos dos docentes relativamente à utilização das novas tecnologias, concluindo que “os obrigara a novas aprendizagens”.

Alteração nas práticas pedagógicas

Os docentes que elaboraram os diários identificaram como alterações nas suas práticas pedagógicas a adaptação de planificações, um efectivo trabalho em equipa, o reconhecimento de uma aprendizagem inovadora – o e-learning – e uma confiança perante a concretização de algo novo: o domínio da plataforma, nomeadamente no que dizia respeito à inserção de documentos.

Por seu turno, pudemos verificar pelos testemunhos dos entrevistados que as alterações verificadas na prática pedagógica se prenderam com a consciencialização de uma

inevitável adequação de conteúdos e inerente adaptação à plataforma, mas também pela transferência da experiência propiciada pelo projecto para o seu trabalho diário. De facto, um dos docentes referira que começara a comunicar on-line com os seus alunos do regime presencial e outro reconheceu as vantagens da interacção entre professor e alunos.

Observámos depois os resultados obtidos no questionário. Ao serem inquiridos acerca da alteração da prática lectiva decorrente do trabalho colaborativo no projecto, apenas 30,43% dos professores a alterara, enquanto 65,22% dos docentes não promoveram qualquer tipo de alteração.

Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos

A partir da experiência do projecto ERMAV, um docente manifestara no seu diário a necessidade de criação de oficinas de formação nas novas tecnologias e a implementação do b-learning, alargando assim aos alunos em regime presencial as potencialidades da plataforma.

Também os entrevistados manifestaram interesse pelo desenvolvimento de novos projectos, consequentes da experiência vivenciada. Para além de corroborarem as propostas relatadas no diário, as propostas diversificaram-se. Assim, em termos exemplificativos, pudemos referir a vontade de um docente de coordenar uma equipa, considerando que pequenas equipas pudessem ser constituídas. Também a organização de professores que se dedicassem em exclusivo ao e-learning fora apontada por um docente e corroborada pela Presidente do Conselho Executivo, que defendia a criação de classes ou turmas com horário atribuído em exclusividade para este regime de e-learning. Ainda tendo como base este projecto, as propostas dos entrevistados passaram pelo alargamento à comunidade envolvente, mesmo para quem não estivesse matriculado no ensino nocturno formal; para tal, defendia outro entrevistado a necessidade de mobilização da escola e da mentalidade dos professores, que deveria começar pelo grupo disciplinar. De salientar que, nascido a partir disto, uma docente apresentava um projecto também inovador, que pretendia alargado a toda a escola, visando o combate do insucesso escolar.

Confrontando com os dados do questionário, verificámos que quando inquiridos relativamente aos factores de motivação face ao projecto, 21,74% dos docentes

apontaram, como primeira prioridade, a opção ser uma experiência que impulsionava novos projectos.

Abertura a novas abordagens pedagógicas

Propusemo-nos nesta subcategoria analisar as abordagens pedagógicas a que os docentes estavam predispostos em consequência da sua experiência no projecto. Começando por deter a nossa atenção nos diários, verificámos que apenas um docente focava este aspecto, salientando por um lado a consciencialização da persistência para obtenção de proficiência na plataforma e por outro o desejo de continuar a pertencer ao projecto.

Os entrevistados elencaram um número maior de indicadores, nomeadamente o incremento da pesquisa recíproca entre professor/aluno, revelando consciência para um paradigma diferente, com diferentes métodos e práticas pedagógicas, e considerando que o e-learning era uma modalidade de ensino que “era o futuro”. Ainda a possibilidade de interacção permanente com os alunos para além do tempo oficialmente atribuído e a valorização da relação *face-to-face* com eles foram factores que os docentes consciencializaram graças a este projecto. Também foi digna de realce a necessidade da sensibilização e motivação do corpo docente. De igual forma mereceu destaque a superação individual das dificuldades, descobrindo as potencialidades que a própria pessoa desconhecia possuir, a tomada de consciência da necessidade de trabalho em conjunto bem como da importância da colegialidade aliadas à tomada de consciência da motivação pela informática que este projecto propiciava. Todos estes são assim aspectos que, após a sua tomada de consciência, estes docentes se propunham desenvolver.

Benefícios pessoais

Nos diários de quatro docentes foram referidos como benefícios a nível pessoal a experiência enriquecedora e a vontade expressa de continuar no projecto. Quanto aos entrevistados, estes benefícios passaram pela descoberta de potencialidades desconhecidas e, portanto, por um sentimento de autoconfiança, estreitamento de relações com colegas que permitiriam novas valências para o exercício da própria profissão e o relacionamento com alunos para além dos tradicionalmente presentes na

sua sala de aula. Foi curioso assinalar o testemunho de um docente que revelara ter dificuldade em responder à questão.

No que dizia respeito à vontade de continuar a pertencer ao projecto, e ao serem inquiridos acerca deste aspecto, 82,61% dos docentes declararam pretender continuar a fazer parte do projecto.

Benefícios profissionais

No que concernia aos benefícios profissionais inerentes à experiência do projecto, apenas dois dos docentes os relataram nos seus diários. Para o primeiro, todas as características necessárias a um bom exercício da profissão eram postas à prova na operacionalização da plataforma, nomeadamente o “esforço de síntese, de clareza e de transmissão”. O segundo relato testemunhava o sucesso de uma aluna que estudando através do projecto conseguira, no final do ano lectivo, concluir com êxito a disciplina. Este testemunho foi particularmente revelador da alegria e satisfação do docente.

Quando às declarações proferidas pelos entrevistados, foi notória a mudança implementada pelos docentes nas aulas presenciais – utilizando a Internet – bem como o reconhecimento do desenvolvimento na prática lectiva a partir do conhecimento da plataforma que permitira uma nova valência do processo ensino-aprendizagem.

Procurámos comparar com os resultados do questionário, no qual, quando inquiridos acerca das vantagens que o mesmo apresentava para cada um dos professores, apenas 69,57% dos docentes reconheceram essas mesmas vantagens. Pudemos, por outro lado, considerar como esclarecedor, dos 26,09% de docentes que não confirmaram essas mesmas vantagens, o testemunho de um entrevistado que afirmara não reconhecer quaisquer benefícios a nível profissional, justificando que na empresa onde trabalhava já utilizava uma plataforma.

Mais valia para a escola

Os cinco docentes reconheceram, nos seus diários, a mais-valia para a escola que este projecto representava. Para tal, elencaram como razões a melhoria da imagem da instituição, a possibilidade de abrangência a outros públicos, nomeadamente alargado a todas as escolas, reconhecendo assim a sua relevância para o sistema de ensino e para a “Escola do Futuro”.

Também a Presidente do Conselho Executivo, na qualidade de informante, reconheceu como mais-valia a possibilidade de alargamento a todos os alunos que não podiam estar presencialmente na escola, bem como salientara a importância enquanto projecto pioneiro. A par destes factores, foram ainda referenciados pela mesma informante a percepção de que fora dado, pela sua parte, todo o apoio ao projecto, mas que no entanto, esse mesmo apoio não fora reconhecido pelos professores.

Observando os dados do questionário, pudemos concluir que os docentes foram unânimes em reconhecer o interesse do projecto, entendendo-o 96,65% como relevante, corroborado pela percentagem de 95,65% que o consideraram não ter sido uma perda de tempo.

Analisámos depois os resultados do questionário relativamente ao posicionamento da escola face ao projecto. Para tal, formulámos três questões.

Quanto à importância dada pela escola, enquanto organização, a este projecto, 52,17% dos inquiridos considerara ter sido dada alguma importância, 43,48% muita importância e apenas 4,35% consideraram ter sido dada pouca importância. Por outro lado, 56,52% dos docentes consideraram que foi dado algum apoio pela escola, enquanto organização, a este projecto. Dos inquiridos, 39,13% consideraram ser dado muito apoio e apenas 4,35% consideraram que a escola deu pouco apoio ao projecto. Por último, e no que diz respeito ao grau de integração do projecto na escola, 56,52% dos professores manifestaram a opinião de que o projecto tinha alguma integração, 26,09% que o projecto estava muito integrado e 17,39% pouco integrado na escola.

Reconhecimento público do projecto

Este aspecto não fora abordado nos questionários, pelo que apenas analisámos os resultados dos diários e das entrevistas.

Para os docentes que elaboraram os diários, a formação recebida no dia da visita ministerial fora determinante para o grupo de professores que estiveram presentes bem como, na opinião de um docente, a divulgação deste projecto à tutela fora o reconhecimento público de todo o esforço desenvolvido ao longo dos meses em que o mesmo decorreria.

Quanto aos entrevistados, as opiniões dividiram-se. Se para três docentes esta visita fora determinante para a dinamização e fortalecimento do projecto, propiciando assim a visibilidade a um trabalho desenvolvido, opinião contrária fora expressa por dois

professores que argumentavam não ser necessário o reconhecimento público face ao profissionalismo de quem integrara o projecto. Interessante também destacar a opinião de um docente que percepcionara a relatividade dada por todos aqueles professores do grupo que nunca se integraram nem consideraram o projecto como seu. Importava ainda registar o testemunho de um entrevistado que não considerava este evento propício à consolidação de laços entre o grupo de professores; segundo as suas palavras, não conseguira entender como um evento deste género poderia afectar as relações entre os vários participantes.

Propostas decorrentes do projecto

Pretendeu-se com esta subcategoria aferir as propostas dos vários docentes que integraram o projecto, no sentido de aperfeiçoar os diferentes aspectos que, após um ano de operacionalização, sentiram como deficitários, promovendo assim um mais eficaz sucesso do mesmo.

Começando pelos relatos dos diários, verificámos que os docentes tinham sentido a necessidade de maior divulgação, quer por parte da tutela quer da própria escola. Foi defendida ainda uma maior rigidez nos critérios de selecção dos membros, a par com uma coordenação que deveria ser mais forte.

Relativamente a esta temática, também os entrevistados manifestaram diversas propostas, algumas consentâneas com as referidas anteriormente. Analisámos depois o que propunham os entrevistados: por um lado, era defendido que ao projecto deveria ser dada maior visibilidade, percepcionando a este propósito um docente ter o projecto sido visto como “o parente pobre do ensinar”. Como tal, a visibilidade do mesmo deveria ser enfatizada.

Na opinião de outro entrevistado, o projecto, tal como todos, deveria ser devidamente planeado em todas as suas vertentes e valências e, considerando que isso não aconteceu, propunha uma reformulação urgente que deveria passar, nomeadamente, por um apoio mais eficaz e activo a nível informático, uma coesão do grupo que deveria estar disponível e em exclusividade para a operacionalização do referido projecto. Elencando alguns requisitos para o que denominava “um projecto de sucesso”, o mesmo entrevistado enfatizava a selecção cuidada dos membros, que deveria ser feita não em função da necessidade de preenchimento de horário mas de uma intrínseca apetência para o seu desenvolvimento, e ainda a continuidade dos membros, ou seja, uma equipa

que transitasse de um ano para o seguinte, tendo a escola que criar as condições inerentes a essa continuidade. Enumerava ainda o mesmo entrevistado as desvantagens da mudança constante de membros, perdendo-se um *know-how* acumulado que se desaproveitava e consequentemente gerava desinvestimento no trabalho realizado. Propunha que a equipa deveria ser criteriosamente escolhida pelo coordenador, promovendo assim a motivação do grupo e tendo em conta que cada docente deveria ser escolhido pela sua apetência para um projecto deste tipo, que carecia de uma motivação e entrega intrínsecas.

Na opinião de outro entrevistado, seria necessário incrementar um reforço da cultura do grupo de membros do projecto que fortalecesse uma identidade entre os participantes. Ainda segundo este docente, o conhecimento sobre a plataforma devia ser aprofundado e aperfeiçoado, consciente de que este trabalho é contínuo e nunca está terminado. Reforçava esse professor, numa atitude prospectiva, que num segundo ano do projecto o trabalho colaborativo seria incrementado, tendo em conta que os elementos do projecto já tinham tomado consciência da necessidade sincrónica entre o gostar e ser necessário trabalhar colaborativamente.

Por último, um entrevistado propunha que a disciplina em regime de e-learning devia ser leccionada pelo mesmo docente do regime presencial.

No que se referia aos dados do questionário, fora apenas colocada uma questão que, embora não concordante na sua totalidade com a temática em apreço, já que os itens eram limitados, merecia no entanto a nossa atenção.

Assim, ao serem questionados acerca dos factores necessários para que o grupo de professores pudesse manter-se a trabalhar conjuntamente, os docentes apontaram a necessidade de incrementar a partilha de experiências e a criação de um espaço físico para trabalho e reuniões periódicas. No entanto, e como primeira prioridade, 26,09% dos docentes afirmaram que o projecto tinha viabilidade para continuar, enquanto apenas 4,35% referira que não era necessário mudar nada.

Quanto à forma de entrada para o projecto, pudemos aferir pelos resultados do questionário que 47,83% dos docentes integraram o projecto através de convite, 47,83% por imposição de horário, e apenas 4,35% de forma voluntária.

Quanto ao aspecto da liderança, apontada anteriormente por um entrevistado e por um docente no seu diário, e analisando os resultados do questionário, verificámos que 78,26% dos inquiridos consideraram existir um líder dentro do grupo; 60,87%

reconheceram o papel do líder como fundamental, enquanto 82,62% consideraram ser absolutamente necessária a existência de líder.

Existência de subgrupos com identidade

Embora esta subcategoria não estivesse presente nos diários mas apenas nos testemunhos dos entrevistados, era importante realçar a opinião dos mesmos no que dizia respeito à existência de pequenos grupos com identidade ao invés de um único grupo coeso. Revelara-se, de facto, relevante, pelas opiniões, que apenas fora criada uma identidade entre pequenos grupos com actividades próprias, enquanto alguns professores não se tinham conseguido integrar. Como tal, decorria dos testemunhos que os pequenos grupos formados haviam conseguido criar dinâmicas próprias de trabalho. Quando questionados relativamente à sua integração no grupo de docentes do projecto, 65,22% consideraram-se medianamente integrados, 26,09% muito integrados e 8,70% pouco integrados.

Ainda e relativamente a um problema surgido e relacionado com o modo de funcionamento do projecto, 56,52% dos inquiridos optou por falar particularmente com vários colegas do projecto, 26,09% colocou o problema perante todos os colegas e 17,39% falou particularmente com apenas um colega do projecto.

Afirmação de uma representação conjunta do projecto

Quando analisados os diários, verificámos que os testemunhos deram conta de uma cumplicidade entre os membros que podia ser contextualizada nas mensagens enviadas em momentos de dificuldade, no companheirismo e até na forma como as dificuldades e a prática diária foram relatadas. Um docente, após ter recebido a solicitação de um aluno para uma tarefa não inerente à sua função de professor durante a interrupção lectiva da Páscoa, partilhara o acontecimento via telefone e presencialmente com outros membros do grupo. Notou-se nestes testemunhos uma cumplicidade mesclada com um humor e boa disposição que permitiam adivinhar o ambiente e espírito vividos. De destacar o testemunho de um docente que referiu a troca de informações e dúvidas feitas no bar, na sala de trabalho ou na sala de professores. Ainda outro testemunho devia ser digno de referência: o agradecimento feito pela partilha tanto de trabalho, como de cafés, sanduíches, rebuçados e gargalhadas.

Por seu turno, dois entrevistados reconheceram que o projecto fora positivo, já que o mesmo propiciara a criação de relações com colegas que apenas foram possíveis neste contexto.

De salientar ainda o relato de um docente que, por um lado, definia a identidade como “algo que nos une”, defendendo que a mesma era criada ao longo do tempo. Por outro lado, tentava explicar que a ausência de identidade se devia ao facto de que este projecto tinha ainda e apenas um ano de funcionamento.

Ausência de uma representação conjunta do projecto

Relativamente a este aspecto e, paradoxalmente, à cumplicidade entre os membros anteriormente analisada, nas entrevistas pudemos observar os relatos exemplificativos da inexistência de um grupo enquanto colectivo e coeso. Ainda que percepcionando o ambiente como positivo, segundo um entrevistado, cada docente permanecera preocupado com “a sua parte”, não conseguindo integrar-se num todo, o que coarctara uma cultura de grupo. De salientar o testemunho de um docente que, na primeira pessoa, declarara ser um disparate estar a desabafar com o próprio grupo, inclusive assuntos profissionais.

Tambémurgia salientar a opinião de um professor quanto à sua própria forma de integração no grupo do projecto, ao declarar não entender se aderira voluntariamente ou se fora nomeado mas, de qualquer forma, lamentando o facto de ter integrado o projecto.

Após a reflexão acerca destas duas últimas subcategorias,urgia agora comentar os resultados da análise dos questionários, que iriam dar resposta a ambas.

No que diz respeito aos espaços para troca informal de experiências, 65,22% dos docentes utilizaram a mesma sala onde vários colegas estavam a trabalhar, enquanto 47,83% utilizavam o bar e a sala de professores. A sala do projecto e o pátio eram opção para 30,43% dos professores; o correio electrónico para 21,74%; os corredores e as ferramentas comunicacionais da plataforma para 13,04%, e finalmente as escadas e o Mensageiro Instantâneo constituíram opções para 4,35% dos professores.

Ainda e no que referido ao convívio estabelecido por estes docentes, importava que nos detivéssemos nos resultados: assim, quanto ao convívio dentro da escola, 91,30% dos professores optaram pelo convívio com qualquer colega da escola ou do projecto,

indiferentemente, sendo que apenas 8,70% conviviam preferencialmente com os colegas do projecto.

Quanto ao convívio fora da escola, 86,96% dos professores optaram por conviver com outras pessoas não pertencentes à escola. Ainda e no momento das refeições, 95,65% dos professores optaram por tomá-las indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto.

Quanto à preferência para serem discutidos assuntos de cariz profissional exteriores ao projecto, 69,57% dos docentes fizeram-no indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto, sendo que apenas 17,39% os discutiram com colegas do projecto e 13,04% com outros colegas da escola. Também no que se referiu à discussão de assuntos de carácter pessoal, 52,17% dos professores fizeram-no indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto, 43,48% não discutiram esses assuntos na escola e apenas 4,35% os discutiu com outros colegas da escola, sendo que nenhum dos inquiridos os discutiu com os colegas do projecto.

Entrada/saída de membros

Também este indicador não surgiu referenciado nos diários nem no questionário, o que não impediu a sua análise, já que se nos afigurou um aspecto importante. Se, por um lado, o entrevistado que ingressou por último e tardiamente no projecto testemunhou que apenas fora recebido por dois colegas, tendo mantido pouco contacto com os restantes, cinco entrevistados confessaram não terem dado conta de mudanças na constituição do grupo.

Percepção da identidade como uma construção

Relativamente a esta subcategoria, percepcionara um entrevistado terem sido seleccionadas para o projecto pessoas com alguma experiência e cumulativamente desenvolvendo outras actividades; no entanto, essa escolha fora infrutífera, já que culminara numa sobrecarga de trabalho que redundara como improdutivo.

Defenderam ainda os entrevistados que seriam assim necessários, para construir uma identidade, a existência de relações de empatia entre os participantes, reconhecendo as vantagens da colaboração e ainda um conhecimento mútuo prévio entre as pessoas. Segundo um docente, sem estes requisitos a identidade não surgiria, sendo que seria difícil construí-la ao longo do projecto, pressupondo que as pessoas “se ajustem”

durante o funcionamento do mesmo, o que, na sua opinião, não iria ou dificilmente iria ocorrer.

Por último, argumentava outro docente que a criação da identidade estava ou estaria dependente da criação de “uma área específica” para o e-learning, em que as pessoas tivessem obrigatoria e forçosamente de trabalhar em conjunto.

Relativamente aos dados do questionário e focalizando-nos na questão que pretendia saber qual a actuação dos docentes face a uma sugestão significativa para o impulsionar do projecto, 47,83% dos inquiridos declararam apenas a comentar informalmente com alguns colegas do projecto enquanto 43,48% optava por propô-la activamente.

Fortalecimento da coesão

Os sinais de coesão do grupo estavam patentes nos relatos dos diários. Na verdade, entre este grupo era testemunhado o espírito de companheirismo há muito não ocorrido na escola. A troca de comentários on-line durante o trabalho era uma constante, até mais do que a comunicação pessoal. Essa troca on-line propiciava, para quem estava na plataforma, no mesmo momento, um ambiente agradável que, de acordo com um docente “reforçou esses laços e esse espírito de comunidade”. Cada membro vibrava com as vitórias dos restantes e demonstrava solidariedade com as dificuldades de cada um.

Analisando os testemunhos dos entrevistados, foram apontados diferentes factores para este fortalecimento: a consciencialização da identificação com apenas duas ou três pessoas com quem, por um lado, já estavam estabelecidas relações e laços anteriores ao início do projecto, e por outro as que eram mais solícitas para ajudar nas dificuldades. Foram ainda apontadas sugestões para esse mesmo fortalecimento que passavam, na opinião de um entrevistado, pela criação de eventos. Por outro lado, a Presidente do Conselho Executivo, enquanto informante, afirmou que existiu uma união das pessoas em torno do projecto, formando um grupo coeso.

Enfraquecimento da coesão

Porém, com o passar do tempo, tendo em conta os testemunhos dos docentes que elaboraram os diários, o espírito de comunidade fora diminuindo. Foi possível observar pelos relatos que foi com alguma pena e mágoa que este enfraquecimento foi testemunhado. Como prováveis causas apontadas, destacaram-se a existência de outra

plataforma inerente ao desenvolvimento da acção de formação e, por outro lado, a deslocação de dois docentes para outras tarefas (RVCC). De salientar a frase final de um docente: “interessante a importância da proximidade no ensino a distância?”

No que dizia respeito aos resultados das entrevistas, era assumida a inexistência de união entre um grupo coeso, sendo, pelo contrário, um grupo muito heterogéneo, ou apenas um grupo, que impossibilitara a criação de laços, o que inviabilizara, na opinião de um docente, o trabalho em equipa. A não criação desses laços surgiu, cumulativamente, como causa e consequência para a inexistência de um trabalho em equipa.

Concluída a análise do fortalecimento/enfraquecimento da coesão, propusemo-nos, para concluir, abordar os resultados dos questionários no que se referia à solicitação e predisposição para a solução de problemas.

Assim, se por um lado, 39,13% dos docentes confiavam na resposta dada e aplicavam a solução sempre que recorriam a colegas do projecto, 91,30% dos professores mostravam-se sempre disponíveis para prestar ajuda aos restantes membros, sendo que 65,22% foram solicitados algumas vezes. No entanto, e sempre que confrontados com qualquer tipo de problema, inerente ou não ao projecto, 56,52% dos docentes consideraram que qualquer colega da escola, indiferentemente, podia ser determinante.

Concluída a síntese dos dados em que nos propusemos triangular os dados dos vários instrumentos, iremos, no capítulo seguinte e tendo em conta os resultados obtidos, proceder às conclusões gerais da nossa investigação.

CONCLUSÕES

Este estudo desenvolveu-se a partir dos dados recolhidos ao longo de vários meses, tendo como base os pressupostos teóricos no que concerne ao tratamento e análise dos mesmos, e cujo desígnio primordial foi tentar investigar se, a partir de uma equipa de projecto, previamente definida e constituída, era possível criar as dinâmicas possibilitadoras da criação de uma Comunidade de Prática entre o grupo de professores desse mesmo projecto, numa escola secundária.

Propomo-nos assim neste capítulo descrever os procedimentos efectuados ao longo do processo de investigação e responder às questões de investigação justificativas deste estudo. Posteriormente, identificaremos algumas limitações sentidas e indicaremos ainda novas linhas de investigação que se nos afiguram possíveis para aprofundar aspectos deste estudo que se justifiquem pertinentes, no contexto deste nosso trabalho.

1. SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

Suportados pelas referências bibliográficas que se nos afiguraram como mais pertinentes, tanto no que concerne à literatura da especialidade como às investigações recentes que possibilitaram aferir o estado da arte relativamente à temática proposta e ainda ancorada na experiência directa da investigadora enquanto membro do grupo de projecto em estudo, pareceu-nos ser este o óbvio e natural caminho a seguir. Recordemos, como tal, que a temática desta dissertação visa por um lado concluir se as dinâmicas de uma equipa de projecto constituída por imposição exterior permitem a criação de uma comunidade de prática e se, aliado a essa mesma dinâmica, o trabalho colaborativo foi incrementado ou não pelos intervenientes.

Como tal, para esta investigação, e considerando que o projecto não foi implementado a nível nacional mas antes se tratava de um projecto (pioneiro) desenvolvido numa escola secundária, afigurou-se-nos como adequada a adopção de abordagem qualitativa, atendendo a que o objectivo primeiro era o de tentar compreender uma realidade particular. Escolhemos assim, como estratégia, o estudo de caso, já que de um caso único se tratava, e, obviamente, não tendo a pretensão de uma generalização mas antes de um estudo particular de um pequeno grupo que nos permitisse dar respostas às questões de investigação definidas no início desta dissertação.

Assim, e para responder a estas questões, optámos por proceder à recolha de dados a partir de um questionário aplicado a todo o grupo de professores que participavam no projecto. A opção pela utilização da metodologia de inquérito por questionário era a que se afigurava mais apropriada, tendo em atenção o que objectivava (recolha de opiniões de todos os membros) e a dimensão do grupo (23 elementos), que tornava impraticável o recurso apenas a entrevistas. Posteriormente, e ainda que conscientes do risco que corríamos, já que a investigadora se apresentava como membro participante no grupo do projecto, sentimos a necessidade de aprofundar alguns pormenores que se apresentavam menos claros após o tratamento dos dados do questionário, tendo-se assim tornado imprescindível proceder a entrevistas semi-directivas. Neste contexto, entrevistámos sete docentes, o Coordenador TIC e a Presidente do Conselho Executivo (estes dois últimos na qualidade de informantes), tentando complementar alguns aspectos menos claros do questionário e fazer a explicitação de situações não passíveis de ser respondidas por via de um questionário. Na perspectiva de se perceber o âmbito da experiência vivida e das emoções sentidas neste projecto recorremos ao testemunho, na primeira pessoa, de cinco docentes, através da elaboração de um diário de professor. Esta vertente analítica, de capital interesse para a temática das Comunidades de Prática, possibilitou aferir o envolvimento da classe docente neste tipo de instrumentos, não generalizados na classe docente nos diferentes níveis de ensino, concretamente no básico e secundário.

Tal como referimos na primeira parte desta dissertação, as Comunidades de Prática estão genericamente difundidas entre as organizações, com particular ênfase no campo empresarial, onde são inegáveis os contributos positivos das mesmas tanto para os seus participantes como para o próprio desenvolvimento e prosperidade das organizações que as acolhem. Por outro lado, é ainda possível constatar que não se verifica em Portugal um hábito instituído, no campo educacional, da proliferação deste tipo de comunidades, assumidamente como Comunidades de Prática. Os exemplos observáveis assumem-se antes, na sua grande maioria, como comunidades de aprendizagem que, embora baseadas em pressupostos teóricos defendidos pelos mesmos autores, apresentam características diferenciadas. Nesse pressuposto se baseou, em parte, o desafio que justificou esta dissertação.

Na verdade, as Comunidades de Prática apresentam características muito particularizadas que importa atender e analisar cuidadosamente, de acordo com o descrito pelo autor em que nos apoiámos para realizarmos o nosso estudo: Etienne Wenger.

Do conjunto de características anteriormente descritas no Capítulo III da 1ª Parte, e tendo como alvo o grupo de professores em estudo, permitimo-nos destacar uma: as comunidades de prática nascem espontaneamente, a partir de um conjunto de pessoas que partilham os mesmos interesses e preocupações, ainda que, e de acordo com Wenger, também possam surgir a partir de grupos impostos aprioristicamente. Este é, sem dúvida, um dos aspectos que se nos afigura muito relevante e face ao qual nos propomos concluir o que aconteceu com este grupo particular, já que o mesmo surgiu enquanto equipa de projecto imposta aprioristicamente.

Por outro lado, outra das características cruciais para o desenvolvimento de qualquer comunidade de prática é a partilha, o que conduz, indubitavelmente, a um trabalho colaborativo, de constante interacção e confiança mútua. No que diz respeito a este aspecto em particular, os vários estudos e reflexões já realizadas, e anteriormente por nós apresentadas no Capítulo I da 1ª Parte, revelam que a classe docente não tem ainda enraizada essa atitude, por diferentes razões, também elencadas no citado capítulo. Como tal, foi este o outro grande desafio que nos propusemos estudar para este grupo de professores: as suas dinâmicas. A motivação da classe docente e a vontade para enfrentar os novos desafios, tanto da sociedade actual, na sua generalidade, como em particular no que às novas tecnologias diz respeito, são aspectos que potenciam igualmente este nosso estudo.

É assim com base nos referidos pressupostos teóricos que nos propomos aqui caracterizar este grupo de projecto, constituído por professores de uma escola secundária, analisando as suas dinâmicas e progressos desenvolvidos, as suas atitudes face a uma colegialidade necessária mas nem sempre praticada, através dos resultados fornecidos pelo questionário e das percepções dos dados obtidos pela análise de conteúdo dos testemunhos dos entrevistados e dos diários de cinco dos professores.

2. CONCLUSÕES FINAIS

Passaremos agora a apresentar as conclusões do estudo e, simultaneamente, dar resposta a cada um das questões de investigação a ele subjacentes.

Como tal, neste momento, parece-nos oportuno ter presente o problema central que este estudo se propôs abordar, definido como Pergunta de Partida, bem como as sub-questões de investigação formuladas:

Pergunta de Partida:

Em que medida um projecto de e-learning para alunos adultos permite a criação e dinâmica de uma comunidade de prática entre professores?

Sub-questões de investigação:

1. Que dinâmicas revelam os professores deste projecto que são próprias de uma comunidade de prática?
2. Que mudanças se verificam nas práticas pedagógicas dos professores, no que concerne ao trabalho individual/trabalho colaborativo?
3. Que importância atribuem os professores à colegialidade na operacionalização deste projecto?

2.1. A COMUNIDADE DE PRÁTICA

No que respeita à primeira questão formulada – **Que dinâmicas revelam os professores deste projecto que são próprias de uma comunidade de prática?** – concluímos que os professores pertencentes ao projecto ERMAV revelaram algumas dinâmicas próprias de uma comunidade de prática no seu estágio um de desenvolvimento – Potencial, não tendo desenvolvido a comunidade outras dinâmicas que permitissem a sua evolução para os estádios seguintes, embora apresentando sinais isolados característicos de outros estádios.

Tendo em mente as características do grupo de professores anteriormente apresentadas (ver secção 2 do Capítulo II da 2ª Parte), podemos caracterizar esta comunidade, de acordo com Wenger, como homogénea, já que composta por pessoas da mesma função (todos professores); dentro da mesma fronteira (porque pertencentes a uma mesma escola secundária) e primordialmente privilegiando e tendo hipótese de um relacionamento *face-to-face*, sendo que o contacto “através do globo – via Internet” não era absolutamente necessário, ainda que o mesmo tivesse sido a opção de contacto de alguns membros quando afastados fisicamente e em caso de dúvida surgida.

À semelhança do que acontece nas equipas multidisciplinares impostas pela tutela e operacionalizadas pelos órgãos das escolas, o ERMAV surgiu de uma equipa de projecto imposta previamente. Assim, contrariamente ao preconizado pela teoria das Comunidades de Prática de Wenger, as pessoas não construíram a comunidade de forma espontânea pela necessidade de partilhar conhecimentos, nem tão pouco a comunidade surgiu assente numa motivação comum por parte dos seus membros “num conceito ou paixão partilhada por todos”. Do exposto podemos, desde já, concluir que a motivação dos 23 membros do projecto não constituiu a mola impulsadora para a criação desta comunidade de prática, já que entraram para a equipa muitos docentes, quer pertencentes ao estabelecimento de ensino quer contratados, sem qualquer regime de voluntariado ou necessidade individual; pelo contrário, receberam no seu horário semanal, a imposição de horas para cumprimento e operacionalização do projecto.

Analisando as dinâmicas dos professores que escreveram os diários e outros por eles mencionados (perfazendo sensivelmente sete a oito elementos), as suas dinâmicas são reveladoras, do que podemos concluir, emergentes de uma comunidade de prática, podendo este grupo ser definido como o grupo nuclear da comunidade. Superior aos 10% a 15% apontados por Wenger, este grupo evidenciou-se pela sua energia. Observando a sua composição, foi possível chegar à conclusão que esse grupo nuclear era heterogéneo, no que se refere aos anos de serviço, à experiência pedagógica anterior relativamente à participação noutros projectos e, não menos relevante, quanto à antiguidade no estabelecimento de ensino. Atente-se, por exemplo que, dos cinco membros que elaboraram o diário e pertencentes ao grupo nuclear, apenas três elementos são do Quadro da Escola em estudo, enquanto os restantes dois entraram para esta escola precisamente no ano lectivo em que o projecto teve início e sobre o qual recai a nossa investigação. Mais especificamente, os três elementos foram convidados para pertencer a este projecto e aceitaram o desafio desde a fase mais embrionária da concepção do mesmo; outro elemento tinha já experiência anterior de prática lectiva em e-learning numa escola secundária da Região Autónoma dos Açores, de onde veio transferida, e finalmente o outro elemento, embora sem experiência anterior, foi incentivada, para além da sua própria vontade em aceitar este desafio, por familiares (nomeadamente o pai) que lhe incutiram confiança. Segundo o seu relato, o pai afirmou que o futuro estava no e-learning. Ainda outro elemento, que embora não tendo elaborado diário pertenceu ao grupo nuclear, pelo seu dinamismo e envolvimento no

projecto, é uma docente, pertencente ao Quadro da Escola em análise que, segundo ela própria assumiu na entrevista, “gosta de enfrentar desafios”. Esta análise permite-nos assim concluir que a integração e a adesão a uma comunidade de prática, inclusive enquanto membro do grupo nuclear, que pressupõe uma maior dinâmica, não estão directamente relacionadas e dependentes das relações nem dos laços de amizade anteriores ao início da comunidade. Pelo contrário, os laços e a identidade serão criados e reforçados diariamente, em função da partilha e do trabalho colaborativo desenvolvido.

O grupo nuclear evidenciou dinâmicas que nos permitem concluir a emergência de uma comunidade de prática, nomeadamente, no que se refere à reificação, com a criação de um novo vocábulo “plataformar”. É recorrente encontrarmos alusões também a “plataformanço” no diário de um docente, que brinca com o termo assumindo que foi por eles construído. Considerando que esta comunidade não tinha antiguidade que justificasse um grande repositório, podemos apenas assinalar a criação e consequente utilização destes vocábulos, que somente eram conhecidos pelo grupo restrito.

Para além disso, em articulação com outros aspectos dos quais destacamos a procura para estarem juntos (que acabou por se tornar numa rotina adquirida), as conversas, a boa disposição e o humor partilhados, a par com a procura colaborativa de soluções para os problemas, a comunicação feita através das ferramentas comunicacionais da plataforma ainda que se encontrassem no mesmo local físico – a escola – embora em salas diferentes, a adopção de vocábulos e a cumplicidade construída por estes professores, levam-nos a concluir que este grupo formou o grupo nuclear coeso e pronto a fazer prosperar esta comunidade, e que comprova cumulativamente a existência de um reportório partilhado.

A interacção mútua destes membros foi visível através do seu envolvimento no projecto, mesmo quando o domínio do mesmo passou a ficar vazio de conteúdo. De facto, a análise dos dados ao longo dos meses em que durou a investigação permitiu-nos concluir que esta equipa e comunidade de prática passou por dois momentos que se tornaram decisivos para a sua dinâmica e consequentemente para o desenvolvimento da mesma comunidade. A fronteira que permitiu diferentes dinâmicas e que influenciou de forma decisiva o ritmo da comunidade prende-se com o domínio definido para o projecto e assim também para a própria comunidade de prática: um primeiro interesse e receptividade por parte dos alunos (enquanto utilizadores últimos do projecto), seguido

de um desaparecimento virtual e abandono da interacção desses mesmos alunos que justificou um ritmo lento da comunidade, e que poderemos até considerar como justificativo para uma redefinição do seu domínio, assumindo que o domínio surge como a “razão de ser” de qualquer comunidade.

Ainda que o domínio tivesse sido desviado e desvirtuado de contextualização, contrariamente ao que seria expectável (nas palavras de Wenger, a comunidade “deveria tropeçar”), os membros do grupo nuclear continuaram a revelar uma compreensão explícita e tácita partilhada com os restantes membros com quem trabalhavam diariamente e contactavam sempre que necessário (presencialmente ou através de outros meios), desenvolvendo e consolidando as suas relações pessoais, estabelecendo as suas formas de interagir, e desenvolvendo ainda um sentido de identidade comum, o que nos permite concluir que este grupo se tornou efectivamente numa comunidade de prática. Na verdade, ainda que o foco do domínio se tivesse desviado, a prática partilhada permitiu estabilizar esta comunidade, bem como as reuniões (ainda que informais) e a confiança destes elementos possibilitaram a continuidade e o desenvolvimento do potencial da comunidade.

Verificou-se também uma coesão da identidade entre este grupo. A cumplicidade construída entre os membros é dela identificativa. A confiança no outro, saber a quem perguntar, confiar na resposta dada pelo outro, bem como o sentimento de “estar apoiado e acompanhado por outros” no percurso e com vista ao objectivo último do projecto, definido por um dos docentes como “... nesta caminhada de aprendizagem”, revelam uma identidade fortalecida diariamente. A partilha de experiências e o recurso aos outros fazia-se não só no lugar escolhido por este grupo para trabalhar mas noutros locais - mais informais - nomeadamente no bar, como relatado por um dos membros, o que surge revelador de uma localização da prática não confinada ao local (inexistente de forma institucional) mas que permite concluir a sustentação de uma história de interacção mútua. Como tal, é possível concluirmos a existência de uma prática e comunidade, enquanto elementos fundamentais do modelo estrutural proposto por Wenger para esta comunidade (ainda que reduzida ao grupo nuclear).

Podemos, como tal, ser levados a concluir que esta comunidade (embora numa fase emergente) permitiu criar valores tangíveis (nomeadamente no que se refere ao aperfeiçoamento de competências) e uma mais-valia para a organização escola, mas também valores mais intangíveis, dos quais se salientam o sentido de confiança,

relações construídas entre os membros, o sentido de pertença aliado a um espírito de constante pesquisa e descoberta e, não menos importante, a confiança profissional e identidade entre os membros.

Digno de nota o espírito de entajuda entre os membros da comunidade, que se afigurou como uma das características da mesma que proliferou neste grupo. A partilha das dificuldades, a par com a construção conjunta do conhecimento, foi um dos aspectos assinalados enquanto benefício para todos os membros do projecto. Particularmente evidenciado pelos membros do grupo nuclear, o espírito de entajuda difundiu-se também a outros elementos que, graças à intervenção e confiança desse *core group*, permitiu um conhecimento enriquecido, reconhecido enquanto generosidade entre os pares. A alegria face ao sucesso de um era da mesma forma partilhada como a dificuldade era resolvida por todos os membros. Este espírito, evidenciado pelo grupo nuclear (restrito), não conseguiu, no entanto, ser generalizado a todos os elementos do grupo. Podemos assim concluir que a influência do grupo nuclear foi capaz de incutir um espírito de confiança, reduzindo o receio do desconhecido e da exposição de alguma fragilidade de conhecimento perante os pares. Porém a acção deste grupo não atingiu a adesão plena, coarctando que todos os membros se assumissem como um colectivo. Nem tão pouco foi possível ao grupo nuclear conseguir a integração do único *newcomer*, que entrou para o projecto somente em Fevereiro. De acordo com o relato desta última docente, foi um dos trabalhos mais solitários que desenvolveu até então. Acresce ainda salientar que os restantes professores do projecto nem se aperceberam da entrada deste novo membro para a equipa.

Este aspecto merece a nossa consideração. Dado que o sucesso e continuidade de qualquer comunidade assenta na colaboração voluntária e regular dos membros, tal como referido no Capítulo III da 1ª Parte, esta comunidade enferrou destes dois aspectos, já que, na verdade, a maioria dos elementos entraram para o projecto de forma obrigatória e imposta pelo horário atribuído pelo Conselho Executivo, pelo que não reconheceram o projecto como seu, o que coarctou, na nossa opinião, o sucesso desta comunidade. Na verdade, e tal como referido por Wenger et al., “Se não está claro como os membros beneficiam directamente a partir da participação, a comunidade não irá prosperar, porque os membros não investem em si próprios”. Podemos concluir que com este grupo de professores foi esse fenómeno que aconteceu, o que nos permite

ressaltar o factor motivação e pertença à comunidade como aspectos determinantes para que qualquer comunidade de prática prospere.

Como tal, para que sejam criadas verdadeiras comunidades de prática nas escolas, é fundamental que os membros sejam escolhidos pela sua própria vontade e não tanto por imposições de horário nem por outras do foro administrativo. Estes professores não se assumiram como membros integrais da comunidade, não partilhando assim o sentimento de pertença a algo que não reconheceram como sendo seu.

Consequentemente, para além do grupo nuclear, houve que considerar todos os restantes elementos do projecto que não se conseguiram integrar na comunidade.

Ao analisarmos as suas dinâmicas e o seu afastamento do grupo nuclear, podemos concluir que optaram por uma identidade de não-participação, não tanto como forma complementar da participação, mas decorrente de um sentimento de não pertença ao projecto. Pela sua postura, parece-nos poder definir estes membros como marginais, atendendo a que a sua não-participação impediu uma participação total. É observável que estes professores não reconheceram valor nas suas interacções, fruto do seu não comprometimento com o projecto. Também sinal do não comprometimento com esta comunidade de prática foi a escolha dos colegas com quem partilhavam as refeições e trocavam conversas acerca de problemas exteriores ao projecto (nomeadamente do foro particular e de âmbito profissional geral); na sua opinião, nestas situações, qualquer colega (quer fosse ou não do projecto) era indiferente. Podemos assim concluir que estes professores não se assumiram como membros plenos da comunidade, alguns limitando-se a observar as dinâmicas do grupo nuclear, outros rejeitando liminarmente até essa observação.

Salienta-se assim que a escolha dos membros é fundamental. Sendo certo que este não é o único requisito, outros surgiram como determinantes para a não criação desta comunidade de prática.

No que concerne à colaboração regular dos membros, este projecto enfermou da falta de um local e momentos regulares para encontros da comunidade, aspecto salientado por todos os membros, inclusive os que elaboraram os diários, o que dificultou uma dinâmica continuada de construção e partilha comum do conhecimento.

A não existência da sala impediu que o grupo nuclear conseguisse contagiar o entusiasmo para os outros membros da comunidade. Com efeito este grupo, assumindo a “responsabilidade comunal” (Wenger et al.), não a conseguiu levar a todos os

restantes elementos do projecto. Verificou-se assim, enquanto fragilidade do elemento “comunidade”, a ausência de momentos e locais para reunião, o que impediu a conexão dos membros numa base contínua.

No que concerne ao valor da comunidade para a organização que a acolhe, as organizações devem criar um ambiente para que as CoP possam prosperar: valorizar a aprendizagem que elas fazem, proporcionando tempo e outros recursos disponíveis para o seu trabalho, encorajando a participação e removendo barreiras. Será ainda necessário integrá-las na organização – dando-lhes voz nas decisões e legitimidade influenciando unidades que operam, e desenvolvendo processos internos para gerir o valor que elas criam.

Será assim imperativo que as escolas procedam como as empresas citadas por Wenger et al., definindo os domínios centrais do conhecimento, identificando os profissionais que dele necessitam e os que mostram mais vocação e abertura para os novos desafios, conectá-los em comunidades de prática, para que interagindo mutuamente em prática, partilhem esse conhecimento e o aprofundem colectivamente.

Por outro lado, as comunidades de prática criam valor conectando o desenvolvimento pessoal e as identidades profissionais dos praticantes com a estratégia da organização.

As organizações necessitam de cultivar as comunidades de prática activa e sistematicamente, tanto para seu próprio lucro bem como para lucro e benefício dos próprios membros da comunidade. Deverão, assim, ser criadas as condições para que estes membros se revejam no valor que a comunidade dá à escola. Sendo certo que para alguns membros, como é o caso de um elemento do grupo nuclear que inicialmente rejeitou a sua própria entrada, o valor da comunidade deve ser salientado, a fim de que uma possível rejeição inicial seja convertida em identidade e pertença ao valor dessa comunidade.

Uma das dificuldades para o desenvolvimento das comunidades de prática prende-se com a falta de interacção activa com a organização. Assim, o desenvolvimento das mesmas implica um maior dispêndio de tempo disponível e extra dos membros, e, segundo Wenger, a participação provavelmente será irregular e desigual, em particular nos casos de escassez dos recursos. Analisada especificamente esta comunidade de prática, verificamos que não foi criada uma sala para os encontros dos membros, nem tão pouco existiu uma coincidência a nível horário que propiciasse a troca de experiências e a partilha. Sendo certo que no momento em que os portáteis chegaram

estava destinada uma sala, o furto dos mesmos coarctou a concretização desse espaço que teria sido fundamental para que a comunidade se tivesse desenvolvido.

Podemos concluir, pelos dados da investigação, que cerca de metade dos docentes pertencentes ao projecto apenas consideraram que a organização atribuiu alguma importância ao projecto e que foi dado um certo apoio pela escola, enquanto organização. De igual forma, cerca de metade dos docentes opinaram que o projecto teve alguma integração na escola. Sendo certo que este projecto nasceu enquanto novo e pioneiro na escola, e pese embora os esforços envidados tanto pela Presidente do Conselho Executivo como pelo Coordenador TIC, referidos nas suas entrevistas, este espírito revelado pelos docentes pode ter sido mais um dos factores que não contribuiu para a proliferação desta comunidade, já que os docentes não sentiram que o seu esforço e empenhamento fossem devidamente reconhecidos. Como corolário, o alinhamento biunívoco entre a comunidade de prática e a organização, enquanto processo negocial, são fundamentais para o sucesso e benefício de ambas.

Podemos assim concluir que será imperativo que as escolas enquanto organizações se empenhem nos projectos levados a cabo nas mesmas, dando todo o apoio solicitado, disponibilizando as infraestruturas e os meios logísticos necessários, e ainda tendo em atenção o semanário-horário dos participantes; neste último caso, será sem dúvida imprescindível uma coincidência de horários da componente lectiva e não lectiva dos membros para que a partilha se concretize efectivamente. Ainda o reconhecimento do esforço desenvolvido pelos membros será um motor importante para que estes entendam que o seu valor será também o valor da escola.

Merece ainda a nossa reflexão o aspecto das novas tecnologias – domínio importante já que nele residiu a base em que assentou este projecto. Na verdade, considerando que o projecto tinha como base de sustentação uma plataforma Moodle, não podemos descurar o comportamento dos membros da comunidade e do projecto perante este facto. Se, por um lado, os membros do grupo nuclear apenas assinalaram, como dificuldades com a tecnologia, a lentidão do equipamento e o não conhecimento da própria plataforma, os restantes membros enfatizaram como dificuldades a própria infoexclusão, tanto a nível de competências básicas bem como o receio face às NTIC. Esta fragilidade veio a revelar-se como determinante para um afastamento dos membros do projecto do grupo nuclear. Pese embora todos os esforços envidados pela tutela, tanto no que se refere ao apetrechamento das escolas com equipamento como com toda uma evolutiva formação

dirigida aos professores no sentido de os dotar com a proficiência necessária e inevitável à era da sociedade da informação e do conhecimento, podemos concluir que a infoexclusão ainda persiste no seio das nossas escolas, ao nível da classe docente. Apenas quando confrontados com projectos que requerem aprioristicamente a utilização das novas tecnologias os docentes do nosso estudo tomaram consciência da inevitabilidade do seu domínio. Consequentemente, e contrário ao que seria de prever, estes docentes não se aproximaram dos restantes colegas (nomeadamente os do grupo nuclear) para tentarem partilhar as suas dúvidas, mas antes se afastaram, impelidos pelo medo de exporem publicamente as suas fragilidades neste domínio.

No entanto, foi por todos sentida uma necessidade global de formação na área da plataforma, no que nos seus aspectos específicos diz respeito. Esta acção de formação poderia ter sido encarada como um evento público da comunidade que, a par do enriquecimento científico, pudesse ter servido para fortalecer os laços entre os participantes. Quando requerida, investiu-se da necessidade de actualização permanente, característica que dá vitalidade a qualquer comunidade de prática. Porém, e ao invés das altas expectativas anteriores ao início da mesma, veio a revelar-se como uma enorme desilusão, do ponto de vista de conhecimentos ministrados, dado o diferente nível de pré-requisitos dos participantes. Serviu no entanto para fortalecer relações entre o grupo, nomeadamente com quem não se relacionavam anteriormente, e foi ainda considerada um espaço para reflexão de múltiplos pontos de vista.

Toda a dinâmica surgida ao redor da acção de formação leva-nos a concluir que a colaboração e partilha de dificuldades bem como a prática colaborativa dos membros, embora comprovada, não eram suficientes. Porque os membros queriam ir mais além, buscando proficiência no seu trabalho, desenvolvendo-se profissionalmente, acompanhando os progressos e os novos desenvolvimentos no seu campo, solicitaram a referida acção que pretendia servir os seus interesses bem como preparar toda a escola para responder a esses desenvolvimentos, incutindo nos outros colegas a necessidade dessa actualização, consequente de uma curiosidade fruto da dinâmica construída pelos membros mais activos, criando assim valor a curto e longo prazo.

Outro aspecto merece ser digno de nota. Sendo certo que não substituíam uma acção de formação, os testemunhos retirados dos diários permitem concluir que os docentes não foram integrados no projecto sem qualquer tipo de reuniões de preparação. Porém, de acordo com os relatos das entrevistas, alguns docentes nem se aperceberam da

ocorrência das mesmas. Podemos assim concluir que uma aparente desatenção aos acontecimentos e eventos ocorridos pode ser justificada pelo desinteresse dos professores face a tudo o que estava relacionado com a operacionalização do projecto.

Ainda como evento público da comunidade e na ausência de eventos regulares da mesma, a visita da equipa ministerial não incentivou a dinâmica da comunidade. Se, para os docentes que elaboraram os diários, apenas foi relevante a formação recebida nesse dia, para os entrevistados, as opiniões divergiram quanto à importância do evento. Enquanto para alguns, o evento foi relevante para a dinamização e fortalecimento do projecto, para outros, esse reconhecimento não seria necessário para quem desempenhava com profissionalismo o seu papel de tutor no projecto. Por outro lado, para todos os professores que nunca se tinham assumido verdadeiramente como pertencentes ao projecto, o evento assumiu-se como de relativa (ou mesmo ínfima) importância. Nem tão pouco, na opinião de um docente, este evento propiciou uma consolidação de laços entre os membros do projecto.

Curiosamente, mesmo estes professores não descuraram o interesse pelo projecto e até por aspectos caracterizadores da dinâmica da comunidade de prática. Observámos que foi por todos manifesto o interesse em saber se um projecto idêntico funcionava noutras escolas, indicador da imaginação, enquanto modo de pertença. Também o alinhamento com a escola enquanto organização foi um aspecto importante para todos os professores pertencentes ao projecto.

Igualmente de assinalar os benefícios, tanto pessoais como profissionais, por todos assinalados (embora em maior incidência no grupo nuclear), nomeadamente a descoberta de potencialidades desconhecidas, um sentimento de autoconfiança, relacionamento com novos alunos, mudança na prática lectiva introduzindo os recursos da Internet. Podemos assim concluir que, pese embora a comunidade de prática não se ter desenvolvido, a operacionalização deste projecto evidenciou, para todos os seus participantes, uma mais-valia aos diferentes níveis.

Como melhorias apontadas pelos participantes tendo em vista a continuidade deste projecto, foram elencadas algumas sugestões que servirão para a criação e dinamização de verdadeiras comunidades de prática nas escolas, tais como maior visibilidade e divulgação do projecto, selecção e continuidade dos professores ao longo dos vários anos do mesmo e o reforço da cultura do grupo, entre outras.

Também a motivação e entusiasmo que reinava entre o grupo de professores (nomeadamente entre os membros do grupo nuclear) conseguiu influenciar toda a Escola, contagiando os restantes docentes, o que vem justificar a adesão massiva dos não pertencentes ao projecto à acção de formação versando os conteúdos ligados às plataformas de aprendizagem, sendo assim possível concluir que este projecto conseguiu despertar nas consciências dos demais a emergência da preparação para uma nova realidade no que ao processo ensino-aprendizagem diz respeito: o e-learning.

A criação de valor por parte desta comunidade para a escola foi evidente. Podemos concluir que foi graças à energia e entusiasmo dos membros da comunidade que a escola se imbuíu de uma nova energia, que todos os docentes não pertencentes ao projecto tiveram noção da existência de uma nova metodologia do processo ensino-aprendizagem, da indispensabilidade do domínio das TIC para a escola actual, e ainda da inevitável aquisição de competências nessa área. Decorrentes da novidade em que se tornou o desenvolvimento deste projecto, novas propostas foram surgindo por parte dos professores pertencentes ao mesmo, das quais podemos citar, a título exemplificativo, a extensão do projecto aos alunos em regime presencial – alargando ao b-learning; o alargamento a outros públicos que não os formalmente inscritos para a conclusão do ensino secundário mas antes enquanto acções extra-escolares; a implementação de um projecto alargado a ambos os turnos (diurno e nocturno) propiciador da irradiação do abandono escolar e ainda, por parte da Presidente do Conselho Executivo, de classes em regime de exclusividade, apenas com horário destinado a este regime. Concomitantemente, outra docente sugeriu a criação de pequenas equipas com coordenadores diferenciados.

Comparativamente com uma equipa de projecto, a comunidade oferece uma maior estabilidade face ao cariz efémero da equipa de projecto. Esta estabilidade pode ser verificada através das relações construídas e mantidas permanentemente, ainda que a comunidade desapareça, ao contrário do que acontece numa equipa de projecto, em que a não permanência dos membros não propicia a criação de laços futuros. Observamos que, no caso em estudo, a maioria dos 23 docentes pertencentes ao projecto declararam a intenção de continuar a preferir a companhia das pessoas com quem nele trabalharam, o que nos permite assim concluir o estabelecimento de relações de convivialidade que permanecerão duradouras, resultante de uma estrutura informal e voluntária construída à volta do conhecimento e sua partilha.

Podemos assim tentar resumir, em poucas palavras, o que de mais relevante nos ressaltou do nosso estudo, justificativo da não efectivação de uma comunidade de prática e que importa reter como contributo para que verdadeiras comunidades de prática proliferem nas nossas escolas.

De facto, algumas comunidades podem não se desenvolver de todo, tanto porque as pessoas não se conhecem e não sabem umas das outras ou porque elas não têm tempo e energia para se dedicarem ao desenvolvimento da comunidade.

No caso do grupo em estudo, uma panóplia de factores pode ser apontada como justificativa da não construção de uma comunidade de prática em toda a sua plenitude. Destes factores, é possível elencar os que se nos afiguram como mais relevantes: a sobrecarga de trabalho por parte de quem teve o primeiro contacto com a plataforma, aliada a uma formação deficiente e deficitária, tanto na própria plataforma como na proficiência em TIC em conjunto com os anteriores; a inclusão num projecto ao qual não aderiram voluntariamente; em acréscimo, a inevitabilidade de ter de implementar de raiz todo um projecto; o facto de não sentirem da parte da escola um reforço, nem haver dela reconhecimento enquanto organização; não existir um local nem momentos formais, para além de uma ausência de feedback por parte dos alunos. Isto fez com que os membros sentissem que não beneficiavam directamente com essa participação e portanto não investiram em si próprios (não acreditaram no projecto).

Em jeito de conclusão, permitimo-nos dizer que enquanto as equipas de projecto são temporárias, pelo que o seu conhecimento é largamente perdido quando os membros se dispersam, as comunidades de prática são a ideal estrutura social para “administrar” o conhecimento. Assim sendo, será necessário que a escola incremente a constituição e dinamização das mesmas em prol do sucesso educativo com o benefício inerente a todos os agentes educativos. Podemos também concluir que o potencial de riqueza humana proporcionado por uma comunidade de prática não deve ser dispensável pela escola, no que se refere à partilha do conhecimento enquanto pedra basilar da vida e da economia. Pretendemos com esta reflexão abrir caminho a uma actuação proactiva por parte da escola para que as comunidades de prática se possam efectivamente constituir e desenvolver.

2.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

No que diz respeito à questão – **Que mudanças se verificam nas práticas pedagógicas dos professores, no que concerne ao trabalho individual/trabalho colaborativo?** – concluímos que, face à análise dos dados, as mudanças foram poucas, para além de pouco significativas, tendo em conta o grupo enquanto elemento global.

Relativamente às práticas pedagógicas do grupo de docentes em estudo, o trabalho colaborativo exterior ao projecto era inexistente para cerca de um terço dos inquiridos, justificado pela ausência de um espírito de entreajuda bem como de hábitos de trabalho em equipa, salientando-se ainda que era de 17,39% a frequência com que os restantes professores trabalhavam muitas vezes em conjunto. A opção tomada pelos docentes ancorava-se antes num trabalho que era, a maioria das vezes, realizado fora da escola. De salientar também que, anteriormente à operacionalização deste projecto, quando a prática colaborativa ocorria, esta se baseava em aspectos e áreas exteriores à prática lectiva. Também digno de referência o papel desempenhado pelo grupo disciplinar e departamento, em que a partilha não era eficazmente fomentada, de acordo com os testemunhos sentidos pelos docentes em estudo, o que nos permitiu concluir a existência, neste órgão, do que segundo Hargreaves, se pode designar como uma “colegialidade artificial”.

No que concerne ao desenvolvimento do projecto ERMAV, é evidente (conforme demonstrado anteriormente) a mudança na prática pedagógica dos elementos do grupo nuclear. Desse grupo, assumidamente, apenas um docente declarou que trabalhava isoladamente durante a operacionalização do projecto, unicamente como método de trabalho e não como recusa à colegialidade. Sendo certo que a prática colegial é importante, o trabalho individual “tem os seus momentos válidos e é, frequentemente desvalorizado”, conforme defendido por Hargreaves. Porém, os restantes elementos assumiram-se como profissionais capazes de resistir à tentação de “uma rotina monótona e uma prática homogénea” (Judith Sachs), pelo que integraram um desafio em que “introduziram algo novo” (Estebaranz) e completamente desconhecido, assumindo-o como benéfico para si mesmo e para os seus pares.

Por outro lado, a resistência à mudança para dinâmicas colaborativas foi evidente por parte dos restantes professores integrados no projecto que nunca ou raramente as tinham operacionalizado. Como tal, e no que concerne às dinâmicas apresentadas pelo grupo de professores do projecto, (e excluindo o grupo nuclear) parece-nos que os docentes não

estavam ainda preparados e convictos da operacionalização de uma prática colaborativa. Coerentemente com a sua prática lectiva exterior à experiência deste projecto e pese embora a maioria dos professores já tivessem um conhecimento anterior com o restante corpo docente do mesmo bem como até alguma experiência anterior noutros projectos, ainda perdurou o estigma de um trabalho individual, consubstanciado na especificidade e singularidade da sua realidade bem como na herança de uma titularidade do que foi considerado próprio e intransmissível, concretizado pela utilização do termo “sua” aula..., em consonância com o caracterizado por Hargreaves como “(...) ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula”. Este grupo de docentes que rejeitaram sempre a partilha na sua prática anterior ao projecto, não conseguiram, durante o mesmo, ultrapassar os seus hábitos, remetendo para “os docentes mais novos” uma dinâmica colaborativa, alegando que a formação inicial lhes permitiu diferentes aprendizagens. Verificámos assim que os professores do nosso estudo agiram de acordo com Morgado “como meros participantes passivos e solitários”.

Um dos factores assinalados pelo grupo em estudo foi a inexistência de locais e momentos formais de reunião. Na verdade, e corroborado por Morgado, a ausência de espaços lectivos abertos e polivalentes, poderá explicar o isolamento docente. Sendo certo que este motivo é válido, a postura deste grupo permitiu-nos concluir que o mesmo optou antes, durante os meses em que o projecto decorreu, por um “individualismo electivo” (Hargreaves), já que por uma questão de atitude os professores recusaram partilhar as suas dúvidas e o seu trabalho, ainda que o mesmo trabalho colaborativo tivesse sido encorajado, nomeadamente durante a acção de formação que frequentaram.

Comparemos agora os resultados obtidos no nosso estudo com os dados de um estudo realizado por Ana Fialho Rodrigues, datado de 2002 (ver Ponto 4 do Capítulo I da 1ª Parte). No referido estudo, 44,44% dos professores preferiam o trabalho individualizado. Na nossa investigação, verificámos que durante o desenvolvimento do projecto 39,13% dos docentes trabalhavam habitualmente sozinhos e que anteriormente ao início do projecto ERMAV, 30,43% dos docentes trabalhavam habitualmente sozinhos. Como tal, após seis anos, podemos concluir que a percentagem de docentes que persistem numa prática de isolamento não diminuiu significativamente, ao invés do que seria expectável, face a todos os esforços e sensibilização feitos quer pela tutela, nas

recomendações dos planos curriculares do 3º ciclo e ensino secundário, quer graças mesmo a uma evolução até tecnológica que conduz a uma inerente prática colegial.

Podemos ainda concluir que um grupo de professores do projecto, conscientes da inevitabilidade da partilha para o sucesso do mesmo, tentou uma aproximação aos colegas do regime presencial, com vista à partilha e articulação, tanto de materiais como de metodologia, a fim de que fossem consentâneos os conteúdos e actividades nos dois regimes. Porém, verificou-se que tal não aconteceu, por força da resistência à mudança também dos professores que não estavam ligados ao projecto ERMAV. A dificuldade de relação entre os docentes de ambos os regimes, a inexistência até de diálogo e a não cedência de materiais, permitiu-nos concluir que o isolamento docente é uma verdade incontornável e mais uma vez comprovada. Na verdade, os professores (em particular os do regime presencial) tiveram medo de partilhar os seus medos, o não conhecimento de como proceder perante esta ou aquela situação, não saber (ou não saber bem) trabalhar com esta ou aquela ferramenta, o medo de partilhar as suas fraquezas, porque poderiam ser mal interpretados pelos outros e conectados com uma incapacidade para o desempenho profissional, mexendo até com a deontologia profissional.

É aqui também por demais evidente o receio à novidade. De notar igualmente que quando o professor, enquanto agente da mudança, a rejeita liminarmente, a mesma não pode concretizar-se com eficácia pois, como afirmado por Delors “não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação activa dos professores”.

É possível assim verificar que, mesmo os docentes que não tinham anteriormente por hábito uma prática colaborativa, intentaram junto dos outros a sua promoção. Face à negação dos restantes colegas, acrescida da sua desmotivação decorrente de uma entrada não voluntária no projecto, o grupo em estudo deparou-se com um desinteresse que o impediu da emergência da paixão por este desafio. Como tal, não acreditavam no que lhes era solicitado, já que imposto. Assim, poder-se-á explicar a recusa a este novo desafio (e entenda-se aqui a mudança para uma prática colegial), o que permite corroborar o defendido por Day quando afirma “as pessoas só enfrentarão novos desafios se acreditarem que têm uma possibilidade razoável de serem bem-sucedidas na obtenção dos resultados que procuram”.

É-nos permitido, como tal, concluir que muito há ainda a fazer para mudar a mentalidade da classe docente no que concerne a uma dinâmica colaborativa adoptada no quotidiano dos professores.

Na verdade “para que uma mudança tenha alguma adesão, tem de encontrar um espaço no pensamento dos professores, no seu sistema de crenças, assim como nas suas formas habituais de agir e interagir nas suas salas de aula ou até de se desenvolver no seu próprio pensamento.” (Bullough e Baughamn citados por Day)

Sem ter a pretensão de apresentar soluções conducentes à solução de tal problema, e tendo como pressuposto que a formação inicial não é a única formação a que um docente deverá estar “preso”, pensamos que a criação nas escolas das condições logísticas e de infraestrutura que proporcionem aos docentes o trabalho em conjunto – por exemplo, gabinetes de grupos de recrutamento, salas onde o trabalho possa ser realizado em comum – poderá servir enquanto estímulo a uma dinâmica colaborativa. Queremos com isto dizer que, após provado que é inevitável a adesão voluntária de cada professor à mudança, a criação destes espaços de trabalho partilhado, isentos da obrigatoriedade de uma partilha que apenas conduz à balcanização e à colegialidade artificial, possa assim servir como garante e dinamizador de boas práticas.

A confiança nos seus pares sem o estigma da competitividade, mas antes a consciencialização de uma prática diferente que conduza ao sucesso do sistema educativo, parece-nos ser a melhor via do reconhecimento por parte de todos da troca de experiências, que deverá surgir de forma espontânea ou, pelo menos, criada não de forma imposta mas porque não “artificialmente natural”.

2.3. IMPORTÂNCIA DA COLEGIALIDADE

No que concerne à terceira e última questão por nós formulada – **Que importância atribuem os professores à colegialidade na operacionalização deste projecto?** – podemos concluir que, mesmo contrariamente à sua prática diária, todos os docentes reconheceram a necessidade da colegialidade, tanto para o sucesso deste projecto, como para a eficácia de todo e qualquer projecto.

Este grupo tomou consciência de que a colegialidade permite a simplificação de um trabalho que, a ser feito de forma individual, pode apresentar-se desnecessariamente como recorrente enquanto repetitivo e até desnecessário. Os docentes do nosso estudo elencaram ainda como vantagens um enriquecimento comum para si próprios e para os seus pares e, não menos importante, uma mais-valia decorrente e que foi pelo grupo caracterizada como “ninguém domina completamente o conhecimento”.

Acresce ainda salientar a unanimidade de todo o grupo em estudo quanto à implementação e operacionalização de uma colegialidade enquanto benefício para a escola actual.

Podemos assim concluir que este grupo, ainda que não conseguindo implementar na sua actuação a mudança para uma nova prática, se consciencializou das potencialidades e da sua inevitabilidade. Foi ainda manifestado pelo grupo esta tomada de consciência como um dos factores positivos a ser retirado da implementação e experiência no projecto. Não podemos ainda descurar que o projecto assentava numa plataforma Moodle. Sendo certo que, quando o trabalho e as tarefas envolvem as TIC, o fenómeno da colegialidade deverá ser mais fortemente evidenciado já que este é um campo por excelência que propicia o trabalho colaborativo e o testemunho de boas práticas, estamos em crer que os docentes associaram a inevitabilidade da colegialidade a todo e qualquer projecto que assente nas novas tecnologias, verdade incontornável da escola actual bem como da sociedade do conhecimento em que nos encontramos.

Este factor permite-nos então retirar outra conclusão: o projecto permitiu a criação de uma nova dinâmica na escola, “despertando” os docentes para uma mudança que não está já emergente mas que urge implementar no terreno com a participação activa de todos os agentes. Este factor sugere-nos uma postura que se nos afigura como ancorada na teoria apresentada por Schön, ao defender o modelo do profissional reflexivo. Na verdade, e de acordo com a teoria, estes professores pareceram-nos ter aprendido a partir de uma reflexão e avaliação das suas práticas até então desenvolvidas. Quando convictos dos benefícios de uma colegialidade para o futuro e sucesso inequívoco de qualquer projecto, reflectiram que a sua prática docente actual teria de ser alterada.

Saliente-se ainda a forma activa como os restantes professores da escola se dinamizaram no que diz respeito à necessidade de ultrapassar a iliteracia digital, procurando a acção de formação e, por seu turno, a adesão massiva de todos os não pertencentes ao projecto à referida acção. Este aspecto é condição óbvia que nos permite concluir a necessidade da introdução do desafio e a difusão de novas práticas e metodologias, por parte de todos os que a ela têm acesso e conhecimento – dinamizadores internos da escola, órgãos colegiais (nomeadamente o Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola), bem como a acção proactiva da Equipa de Projecto CRIE através dos Centros de Formação de Agrupamento de Escolas, tal como tem vindo a acontecer e que terá, inevitavelmente, de ser reforçada quotidiana e insistentemente.

Conscientes de que a operacionalização eficiente e eficaz de qualquer projecto deste tipo, bem como de qualquer projecto genericamente, será valorizada com uma postura colegial entre os seus membros, a continuidade da implementação de projectos trará, provavelmente, uma consciencialização a cada docente de que, o isolamento não se apresenta como vantajoso; antes, valerá a pena mudar uma cultura docente não tendo receio de partilhar e que, assumidamente, tal como os docentes já o reconheceram, num segundo ano de operacionalização desse mesmo projecto, a consciencialização de uma colegialidade não realizada se transforme numa dinâmica docente frequente e contínua.

Parece-nos assim estarmos em condições de afirmar, em consonância com o referido por Fullan e Hargreaves (2001), que o benefício da colegialidade não estará difundido pelo próprio desconhecimento da sua prática, ao que acrescentamos pelo próprio desconhecimento da sua existência e benefícios intrínsecos.

Conscientes dos benefícios da mesma, e estando convictos da sobrecarga de trabalho que um trabalho isolado acarreta, aliás questão recorrente apontada pelos professores como um dos factores geradores de desmotivação, este projecto poderá assim ter contribuído para um reconhecimento evidente de uma mudança na prática pedagógica de cada docente, sendo certo que, de acordo com Morgado “Mais do que conceber e implementar reformas para os professores, é fundamental encetar reformas educativas com os professores.”

O conceito de mudança em educação enquanto “modificação de algo, enquanto transformação de um aspecto da realidade” (Flores e Flores), poderá estar emergente neste grupo de professores num futuro próximo e que se difundirá não só nas práticas de cada um mas, como seria desejável, que também se difundisse a todo o corpo docente desta escola e da Escola.

Ancorados nesta esperança, aguardamos que o contributo deste nosso estudo permita ajudar a trilhar um caminho que, não se afigurando fácil, urge ser percorrido com vista a uma Escola melhor.

3. O DIÁRIO DO PROFESSOR ENQUANTO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Após a apresentação das conclusões encontradas como resposta aos objectivos propostos, importa ainda reflectir sobre a acuidade da utilização do diário de professor enquanto instrumento de investigação. De facto, e tal como referido anteriormente, (ver secção 4. – Capítulo II da 2ª Parte), a utilização deste instrumento permite perceber

as emoções e sentimentos do sujeito de investigação de uma forma mais rica e evidente comparativamente com a entrevista que, sujeita às impressões de um momento, pode afigurar-se mais falível e passível de ilações erróneas. É porém possível concluir que os docentes não têm um hábito de elaboração deste tipo de instrumento, porquanto a mesma não se efectuou de forma continuada e ritmada, ao invés do que seria desejável e apontado por Zabalza.

Podemos assim concluir que a riqueza que este instrumento proporciona, tanto para a comunidade científica, em todos os estudos nos quais seja necessário perceber a parte emotiva dos respondentes, como para o próprio sujeito, já que a escrita do diário possibilita uma auto-reflexão conducente a uma melhoria da sua prática lectiva diária e eventual correcção de imperfeições, justifica que a sua optimização seja implementada e encorajada na classe docente, de forma voluntária mas benéfica para todos.

4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Na fase final deste trabalho, bem como em qualquer trabalho, é necessário ter a percepção e a humildade de reconhecer que existiram aspectos que poderiam ter sido feitos de outra maneira ou pelo menos melhorados.

No que concerne a esta investigação em particular, reconhecemos que poderíamos ter obtido respostas mais concretas às questões de investigação, caso tivéssemos tido tempo para analisar os documentos resultantes das reuniões elaboradas entre o grupo de professores durante o primeiro ano de operacionalização do projecto e citados por alguns dos professores do nosso estudo.

Ainda no que concerne aos resultados obtidos, o recurso à metodologia de inquérito por questionário (anteriormente justificada) veio a transformar-se numa limitação. Na verdade, concluímos que a realização deste estudo teria sido enriquecida caso se utilizassem como técnicas apenas as entrevistas e diários, ou outras que permitissem o testemunho e relato na primeira pessoa. Na verdade, constatámos que o contacto presencial com o sujeito da investigação torna a mesma muito mais rica e inviabiliza um dos riscos inerentes à utilização do questionário – a não percepção correcta do objectivo e até a resposta um pouco aleatória ao mesmo.

Uma outra limitação sentida prende-se com o facto da tradução para a língua portuguesa dos termos específicos da teoria das Comunidades de Prática de Etienne Wenger. Na verdade, e em consonância com a nota de estilo por nós elaborada, podemos concluir

não existirem muitos trabalhos sobre esta temática na língua portuguesa ou mesmo em brasileiro. Cientes, por um lado, da inevitabilidade de apresentar os aspectos dessa mesma teoria em português, estamos conscientes da responsabilidade de proceder a uma tradução de termos tão específicos que, sempre que traduzidos, incorrem na imprecisão do sentido inicialmente dado pelo autor ou mesmo se esvaziam desse mesmo sentido.

Por outro lado, apontamos como relevante o facto de este estudo se limitar ao primeiro ano de operacionalização do projecto e consequente dinâmica desta comunidade de prática, o que nos leva a avançar com sugestões para futuras investigações sobre tal temática.

5. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Directamente relacionada com esta temática e com a comunidade de aprendizagem estudada, parece-nos pertinente o acompanhamento da mesma num segundo ano de operacionalização, o que possibilitaria estudar a evolução das dinâmicas desenvolvidas pelo grupo de professores do projecto, nomeadamente no que se refere aos intervenientes (os mesmos ou não), evolução ou regressão da motivação e diferenças nas práticas desenvolvidas por cada um deles.

Ainda directamente relacionado com este estudo, seria interessante acompanhar as dinâmicas dos restantes professores da escola que, não pertencentes ao projecto, manifestaram e despertaram um interesse pelas TIC através da acção de formação, no sentido de investigar se os mesmos se apropriaram dessas competências e as utilizam na sua prática lectiva, de uma forma proficiente e em âmbito colaborativo.

Também se nos afigura importante, embora fora do âmbito desta investigação mas com ela inter-relacionado, um estudo que tentasse perceber quais as razões que levaram ao abandono dos alunos deste projecto, nomeadamente se essas razões se prenderam com a desadequação perante uma metodologia que eventualmente se afigurava inovadora para eles ou apenas se essas razões se prenderam com solicitações exteriores de formação e obtenção do mesmo ciclo de estudos.

Ainda como sugestão, parece-nos importante a realização de um estudo comparativo com outras equipas de projecto de outras escolas, visando concluir se a emergência de comunidades de prática se concretizou. Saliente-se que, sendo a base de todos estes projectos a plataforma Moodle, que por si só pressupõe uma dinâmica colaborativa, seria interessante a análise noutros cenários idênticos (ao nível do ensino secundário nocturno).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (s/d). A investigação qualitativa como processo. *Em Paradigma qualitativo e práticas de investigação qualitativa*. Documento de apoio. Lisboa. Universidade Aberta

Aires, L. (s/d). *Tema2.slides.ppt*. Documento de apoio. Lisboa. Universidade Aberta

Agência Nacional para a Qualificação. (2007). *Adultos*. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Ministério da Educação. Site consultado em 26 de Agosto de 2007. <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>

Alves, F. C. (s/d). *Diário – Um Contributo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores e Estudo dos Seus Dilemas*. Site consultado em 15 de Setembro de 2007. <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>

ANACOM. (2007). *Relatório anual da CE sobre a economia digital*. ANACOM 2007. Site consultado em 31 de Agosto de 2007. <http://www.anacom.pt/template20.jsp?categoryId=176502&contentId=471268>

Andrade, G. (2001). *A Integração Apoiada de Conhecimento e as TIC*. Lisboa, Discursos, Língua, Cultura e Sociedade. Perspectivas em Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Aberta.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70

Bejarano, V. C. et al. (2005). *Equipes e comunidades de prática como estruturas complementares na gestão do conhecimento organizacional*. XXV Encontro Nac. De Eng. De Produção. Brasil. Porto Alegre. Site consultado em 28 de Outubro de 2007. http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/ARTIGOS2005/Ebook%202006_artigo%2023.pdf

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora

Brandão, P. (2004). *Plataformas de e-learning no ensino superior: avaliação da situação actual*. Universidade do Minho. Site consultado em 17 de Agosto de 2007 <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/6671/1/TesePatricia.pdf>

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora

Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta

Carneiro, R. (2006). *Novo conhecimento, nova aprendizagem e criação de valor (O fio de Ariana)*. Lisboa, elearningeuropa.info directory. Site consultado em 17 de Agosto de 2007.

http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=7013&doclng=16

Ccmalhatlantica (2006a). *Projecto Saber Mais - Objectivos*. Lisboa. Centro de Competência Malha Atlântica. Site consultado em 30 de Agosto de 2007. <http://www.malhatlantica.pt/sabermais/objectivos.htm>

Ccmalhatlantica (2006b). *Projecto Saber Mais – Pré-Requisitos*. Lisboa. Centro de Competência Malha Atlântica. Site consultado em 30 de Agosto de 2007. <http://www.malhatlantica.pt/sabermais/pre-requisitos.htm>

CECA-CE-CEEA. (1996). *Boletim UE 5-1996. Educação, formação profissional e juventude*. Bruxelas. Site consultado em 17 de Agosto de 2007 <http://europa.eu/bulletin/pt/9605/p103062.htm>

Colás, P.; Buendia, L.; Hernández, F. (2004). *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid. Mc-Graw-Hill

Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Site consultado em 19 de Agosto de 2007. http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=62

Comissão Europeia. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender; Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas

Comissão Europeia. (2007). *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*. Europa – Actividades da União Europeia – Sínteses da Legislação. Bruxelas. Site consultado em 19 de Agosto de 2007. <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11082.htm>

Cortesão, L. et al. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação – Uma inovação interessante?* Porto. Porto Editora

Costa, C. (2007). *Webheads in Action: O Currículo numa Comunidade de Prática – Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Costa, F. (2007). E-learning: questões, experiências... In *VIII Oficinas de Formação A Escola na Sociedade da Informação e do Conhecimento*. Site consultado em 17 de Agosto de 2007 http://www.proformar.org/revista/educacao_20/e-learning.pdf

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto. Porto Editora

Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI*. Site consultado em 6 de Agosto de 2007 http://www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista7/jacques_delors.htm

DePryck, K. (2006). Ensino a Distância: O Quê, Porquê e Para Quem? Em Vermeersch (coord.) *Iniciação ao Ensino a Distância*. Brussel. Het Gemeenschapsonderwijs

Despacho nº 16/SEEI/96 de 29 de Abril.

Despacho Normativo nº 36/99 de 22 de Julho. Diário da República – I Série B.

D'Oliveira, T. (2005). *Teses e dissertações – Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Mafra. Editora RH, Lda.

Domingo, J. C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto. Porto Editora

Duarte, J. (2004). *As TIC na Educação: Histórias e Memórias com Futuro...* Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação. Site consultado em 20 de Agosto de 2007. <http://www.esse.ips.pt/nonio/ticmemorias/default.asp>

EducareHoje. (2004). Banda larga para meio milhão. *EducareHoje – Edição Especial 3*. Porto. Porto Editora

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A., orgs. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto. Porto Editora

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto. Porto Editora

European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelas. Directorate-General for Education and Culture. Site consultado em 17 de Agosto de 2007. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf

European Commission. (2007). *PORTUGAL i2010 Annual Report 2007*. Bruxelas. European Commission Information Society and Media. Site consultado em 17 de Agosto de 2007. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/annual_report/2007/country_factsheets/2007_factsheet_pt.pdf

Fadigas, N. (2007). *Escola Virtual contribui para melhores resultados escolares*. Revista 2 Pontos. Lisboa. Porto Editora

Ferreira, F. (2001). *Incentivos e constrangimentos à participação e ao trabalho colaborativo dos docentes no quadro do novo modelo de administração e autonomia das escolas*. Tese de Mestrado. Lisboa. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Fialho, A. (2003). *Sentidos para uma Formação Dialogada: O Trabalho Colaborativo na Formação Inicial de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Figueiredo, A. D. (2002). *Redes de educação: A surpreendente riqueza de um conceito*. Em *A Sociedade de Informação na Escola*. Lisboa. CNE. Ministério da Educação

Fino, C. N. (2005). *O futuro da escola do passado*. In Actas do I Colóquio DCE-Uma, A Escola sob suspeita. Funchal: Universidade da Madeira. Site consultado em 17 de Agosto de 2007. <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf>

Flores, M. A., Flores, M. (1998). *O professor – agente de inovação curricular*. Universidade do Minho. Site consultado em 5 de Agosto de 2007 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/657>

Freire, I. (1997). O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre indisciplina: questões metodológicas. In: Estrela, A. & Ferreira, J., orgs. (1997). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Lisboa. Universidade de Lisboa – Actas do VII Colóquio nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE

Foddy, M. (2002). *Como Perguntar – Teoria e Prática da construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras. Celta Editora

Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto. Porto Editora

Ghiglione, R.; Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras. Celta

Gimeno, M. (dir.). (2007). *eEspaña 2007 informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid. Fundación Orange. Site consultado em 17 de Agosto de 2007

http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/e2007.pdf

Governo da República Portuguesa. (2007). *Plano Tecnológico da Educação aprovado em Conselho de Ministros*. Portal do Governo. Site consultado em 20 de Agosto de 2007.

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Conselho_de_Ministros/Comunicados_e_Conferencias_de_Imprensa/20070816.htm

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa. McGraw-Hill de Portugal.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento A educação na era da insegurança*. Porto. Porto Editora

Hill, M. M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Edições Sílabo

Instituto Nacional de Estatística. (2007a). *População activa. INE*. Lisboa. Site consultado em 6 de Agosto de 2007

http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/bddXplorer?indOcorrCod=0000245&selTab=tab0

Instituto Nacional de Estatística. (2007b). *Taxa de abandono escolar (%) por Local de residência*. Lisboa. Site consultado em 6 de Agosto de 2007 http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/bddXplorer?indOcorrCod=0000980&selTab=tab2

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge. Cambridge University Press

Lévy, P. (1990). *As Tecnologias da Inteligência*. Lisboa. Instituto Piaget.

Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto. Porto Editora

Marques, L. (2004). *A Concepção do Projecto Curricular de Turma e o Desenvolvimento de Trabalho Colaborativo entre Professores*. Tese de Mestrado. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Massada, J. (dir.). (2007). *Roberto Carneiro diz que Portugal não pode esperar muito para se recentrar na Europa das qualificações*. Matosinhos. CiênciaHoje – Ciência, Tecnologia e Empreendedorismo. Site visitado em 25 de Outubro de 2007. <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=24029&op=all>

Mendes, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária – Individualismo e Colegialidade numa perspectiva Sócio-Organizacional*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Mengalli, N. M. (2004). *Conceitualização de Comunidade de Prática(CoP)*. Site visitado em 12 de Maio de 2007. http://www.projeto.org.br/emapbook/map_neli.htm

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco. Jossey-Bass.

Ministério da Educação. (2003). *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário Recorrente*. Lisboa.

Ministério da Educação. (2006a). *Formação Contínua de Professores 2007*. CRIE. DGIDC. Lisboa. Site consultado em 21 de Agosto de 2007. <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=106>

Ministério da Educação. (2006b). *Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis*. CRIE. Lisboa. Site consultado em 26 de Agosto de 2007. http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1155735536_EditalPortateis.pdf

Ministério da Educação. (2006c). *Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis>recursos*. CRIE. Lisboa. Site consultado em 13 de Outubro de 2007. <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=69>

Ministério da Educação. (2007a). *Communication from the commission to the council and the european parliament Improving the Quality of Teacher Education*.

Commission of the european communities. Site consultado em 17 de Agosto de 2007 <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.eu2007.min-edu.pt/>

Ministério da Educação. (2007b). *Educação 2006 - 50 Medidas de Política para melhorar a escola pública*. Portal da Educação. Lisboa. Site consultado em 7 de Agosto de 2007

http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=383&fileName=medidas_de_politica_op.pdf

Ministério da Educação. (2007c). *e.escola e.professor e.oportunidades*. Portal da Educação. Lisboa. Ministério da Educação. Site consultado em 20 de Agosto de 2007 <http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//eescola.net/>

Ministério da Educação. (2007d). *@scola. Plano tecnológico da educação*. Portal da Educação. Lisboa. Site consultado em 13 de Outubro de 2007

<http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.escola.gov.pt/>

Ministério da Educação. (2007e). *Escolas para o século XXI*. Portal da Educação. Lisboa. Site consultado em 7 de Agosto de 2007. <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.eu2007.min-edu.pt/>

Ministério da Educação. (2007f). *Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal. Principais resultados*. GEPE. Lisboa. Site consultado em 13 de Outubro de 2007

http://www.escola.gov.pt/docs/gepe_diagnostico_tic_escolas.pdf

Ministério da Educação. (2007g). *Intervenção da Ministra da Educação no Parlamento Europeu*. Portal da Educação. Lisboa. Site consultado em 20 de Agosto de 2007. <http://www.min-edu.pt/np3/888.html>

Ministério da Educação. (2007h). *Intervenção do ministro das Obras Públicas, Transportes e Comunicações por ocasião da Apresentação das Iniciativas e.escola e.professor e.oportunidades*. Lisboa. Site consultado em 20 de Agosto de 2007. http://eescola.net/media/discurso_moptc.pdf

Ministério da Educação. (2007i). *Números da Educação. Relação alunos/computador e relação alunos/computador com ligação à Internet, por natureza da instituição*. Lisboa. Site consultado em 7 de Agosto de 2007 <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.giase.min-edu.pt/>

Ministério da Educação. (2007j). *Plano Tecnológico da Educação*. GEPE. Portal da Educação. Lisboa. Site consultado em 14 de Outubro de 2007 <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.escola.gov.pt/>

Ministério da Educação. (2007k). *Plano Tecnológico da Educação permite equipar escolas com meios tecnológicos mais modernos*. Portal da Educação. Lisboa. Site consultado em 20 de Agosto de 2007. <http://www.min-edu.pt/np3/924.html>

Ministério da Educação. (2007l). *Recenseamento Escolar 06/07*. Portal da Educação. Lisboa. Site consultado em 7 de Agosto de 2007. <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.giase.min-edu.pt/>

Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa. Instituto Piaget

Moore, M. G., Kearsley, G. (1996). *Distance Education: a system view*. Belmont (USA). Wadsworth Publishing Company. Site consultado em 17 de Agosto de 2007 <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=181&sid=104&UserActiveTemplate=4abed>

Morgado, J. L. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto. Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.

Observatório dos Recursos Educativos Porto (2007). *Avaliação da experiência Escola Virtual: finalidades, protagonistas, resultados e perspectivas*. Porto Editora. Site consultado em 31 de Agosto de 2007.

<http://www.observatorio.org.pt/observatorio/estudos.aspx?contentid=D07212361A2F4EC78AFCF11F9CFB88E4&lang=pt>

Observatório dos Recursos Educativos Porto. (2007). *Avaliação de uma Experiência-Piloto*. Porto Editora. Site consultado em 31 de Agosto de 2007.

http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/ev_piloto.pdf

OECE (1989). The condition of teaching: General report. Restreicted Draft, Paris. Citado em Sikes, P.J. (1992), “Imposed change and the experienced teacher”. In Fullan, M., Hargreaves, A. (eds.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London. The Flamer Press. Site consultado em 19 de Agosto de 2007

http://www.ejmste.com/v3n2/EJMSTE_v3n2_Idris_etal.pdf

Pereira, A. (2001). *Manuais Escolares e Literacia*. Lisboa. Discursos, Língua, Cultura e Sociedade. Perspectivas em Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Aberta.

Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Plano Tecnológico. (2007). *Portugal progride fortemente no acesso à Sociedade da Informação*. Lisboa. Gabinete de Coordenação da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico. Site consultado em 19 de Agosto de 2007

<http://www.planotecnologico.pt/NewsPage.aspx?idCat=33&idMasterCat=30&idLang=1&idContent=1573&idLayout=6&site=planotecnologico>

Portaria nº 302/2003 de 12 de Abril. Diário da República – 1ª Série – B.

Portaria 550-E/2004 de 21 de Maio

Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho. Diário da República, 1ª série – Nº 144.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva

Rodrigues, A. (2002). *A Colegialidade de um Grupo Disciplinar: Uma Realidade ou um Artificio?: Estudo de Caso sobre a Coesão no Grupo Disciplinar de Língua Portuguesa numa Escola do 2º CEB*. Tese de Mestrado. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Sá, S. (2005). A Hora H. Ciência e Tecnologia. *Revista Visão – Suplemento Especial*. Lisboa.

Savage, R. e Roccio, P. (2006). Glossário de termos relacionados com o ensino a distância. Em Vermeersch (coord.) *Iniciação ao Ensino a Distância*. Brussel. Het Gemeenschapsonderwijs

Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto. Porto Editora

Schön, D. A. (2006). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot Hants: Avebury

Silva, A. S. e Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento.

Smith, M. K. (2004). *Eduard Lindeman and the meaning of Adult Education*. The encyclopaedia of informal education. Infed search. Site consultado em 20 de Agosto de 2007. <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm>

Soares, M. (2005). *As Ferramentas Tecnológicas de Comunicação e Colaboração no Desenvolvimento de Projectos Educacionais*. Tese de Mestrado. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Soeiro, A. (2005). *O e-learning na universidade: passado, presente, futuro*. Porto. iSCC informativo. Universidade do Porto. Site consultado em 17 de Agosto de 2007 http://paginas.fe.up.pt/iscc/arquivo/02_entrevista/ent_001_elerning.html

Tuckman; B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. M., orgs (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento

van Weert, T. J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. In *Education and Information Technologies*. Springer Netherlands. Site consultado em 9 de Setembro de 2007 <http://www.springerlink.com/content/bvm0t2757q20850q/>

Vermeersch, J. (2006). *Iniciação ao Ensino a Distância*. Brussel. Het Gemeenschapsonderwijs

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid. Site consultado em 10 de Agosto de 2007.

http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasescolares_Vinao.pdf

Wenger, E.. (s/d). *Home page de Etienne Wenger*. Site consultado em 26 de Agosto de 2007. <http://www.ewenger.com/>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. New York. Cambridge University Press

Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston. Harvard Business School Press

Wikipédia A enciclopédia livre. (2007). *Comunidade*. Site consultado em 12 de Maio de 2007. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidade>

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto. Porto Editora

MARIA ANTONIETA PEREIRA DA ROCHA

OS PROFESSORES E O E-LEARNING PARA ALUNOS ADULTOS:
TRABALHO INDIVIDUAL VERSUS COMUNIDADE DE PRÁTICA
(ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA)

VOLUME II

ANEXOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM
COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ALDA MARIA PEREIRA

UNIVERSIDADE ABERTA

Lisboa, 2008

ÍNDICE

ANEXO A	Pedido para realização do estudo	5
ANEXO B	Caracterização da escola	7
ANEXO C	Questionário para validação	15
ANEXO D	Questionário definitivo	29
ANEXO E	Guiões de entrevista	45
ANEXO F	Codificação alfanumérica	51
ANEXO G	Locais e datas das entrevistas	53
ANEXO H	Tabelas de frequência	55
ANEXO I	Análise de conteúdo das entrevistas	87
ANEXO J	Quadro-resumo da análise de conteúdo das entrevistas	183
ANEXO K	Análise de conteúdo dos diários	191
ANEXO L	Quadro-resumo da análise de conteúdo dos diários	225

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO A

PEDIDO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Pedido de permissão para realização do estudo
endereçoado à Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária A

Lisboa, 2008

MARIA ANTONIETA PEREIRA DA ROCHA
LISBOA

Exma. Senhora
Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária A
LISBOA

Lisboa, 19 de Abril de 2007

Exma. Senhora,

Estou presentemente a fazer o Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia pela Universidade Aberta para o qual me encontro a realizar uma dissertação subordinada ao tema “Os Professores e o E-Learning para Alunos Adultos - Trabalho Individual Versus Comunidade de Prática”.

Este estudo prende-se com a reflexão das dinâmicas do trabalho docente individual ou colegial, para o que me proponho focalizar no Projecto ERMAV a funcionar, no presente ano lectivo, neste estabelecimento de ensino.

Assim, para concretizar este meu projecto, e na qualidade de professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 530 desta Escola, solicito a V. Exa. que me seja autorizado:

- Aplicar um questionário a todos os docentes envolvidos no projecto ERMAV;
- Realizar entrevistas a 7 docentes do projecto, após a aplicação do questionário;
- Realizar entrevistas a um membro do Conselho Executivo e ao Coordenador TIC da Escola;

Ciente de que a concretização do meu estudo passará pela autorização de V. Exa., agradeço antecipadamente a disponibilidade para um parecer favorável.

Com os meus melhores cumprimentos

(MARIA ANTONIETA ROCHA)

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO B

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Caracterização da Escola Secundária A
relativa ao ano lectivo 2006/2007

Lisboa, 2008

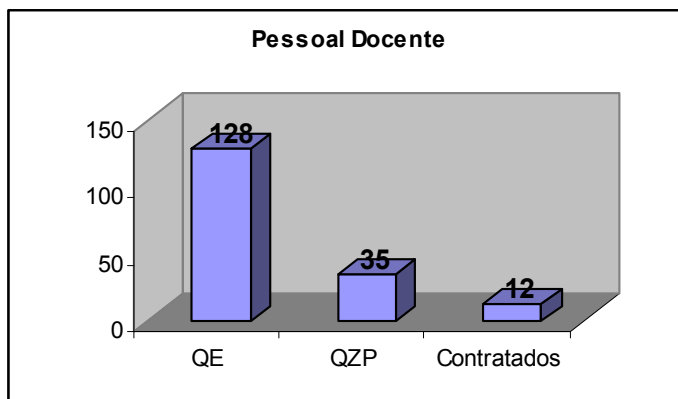
CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

PESSOAL DOCENTE:

➤ *Quanto à afectação ao estabelecimento de ensino*

Pessoal docente: 175

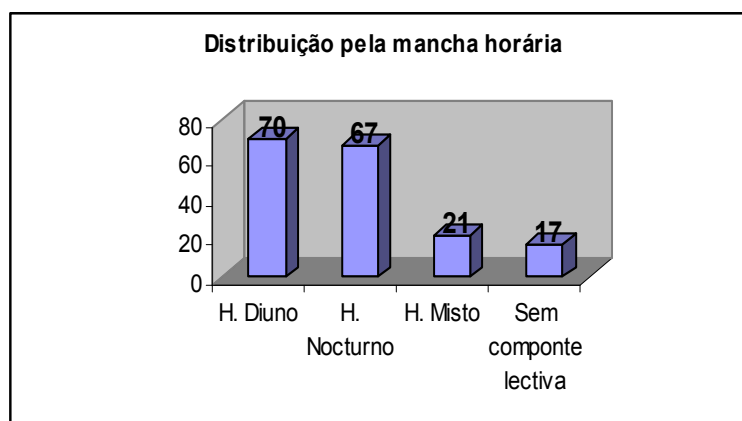
- Quadro de escola: 128
- Quadro de Zona Pedagógica: 35
- Contratados: 12



➤ *Quanto à distribuição pela mancha horária*

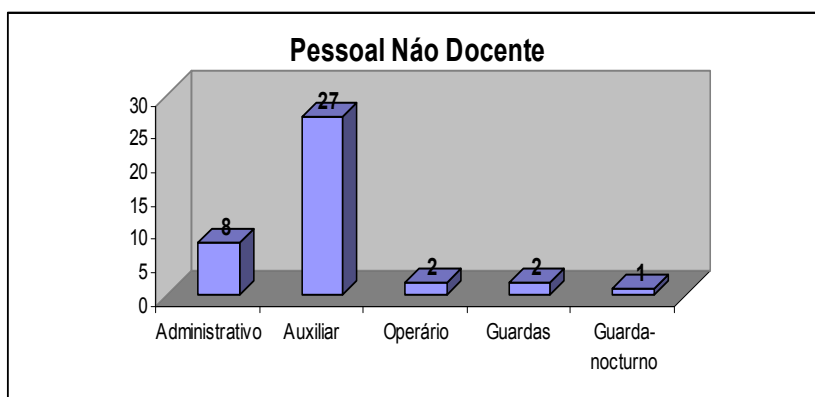
Pessoal docente: 175

- Horários exclusivamente diurnos: 70
- Horários exclusivamente nocturnos: 67
- Horários mistos: 21
- Sem componente lectiva: 17



PESSOAL NÃO DOCENTE:

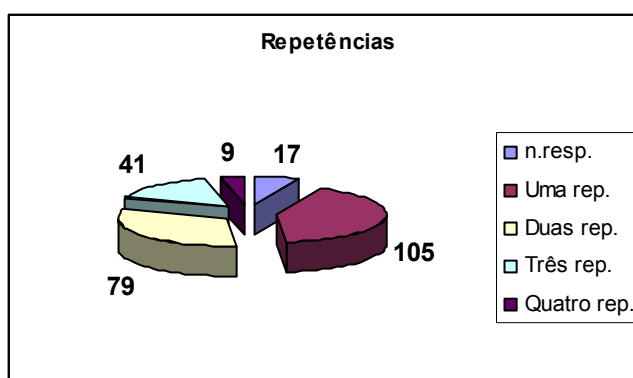
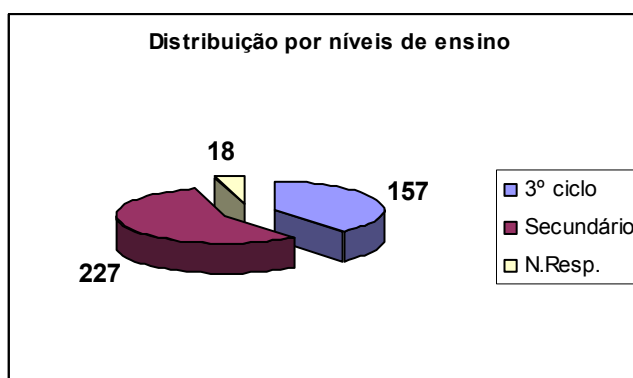
- Administrativo: 8
- Auxiliar: 27
- Operário: 2
- Guardas: 2
- Guarda-nocturno: 1

**PESSOAL DISCENTE – ENSINO DIURNO:**

- Nº total de alunos: 402

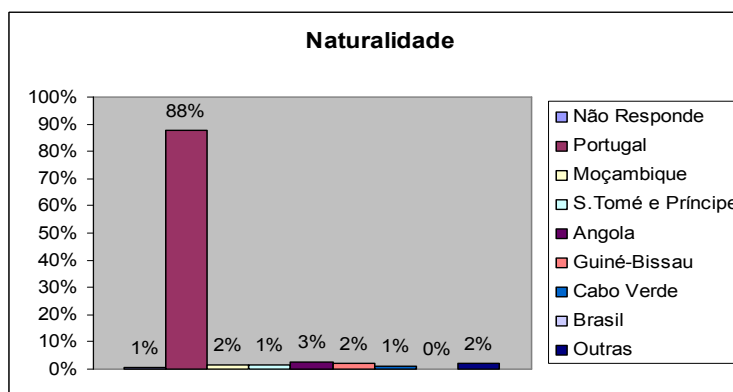
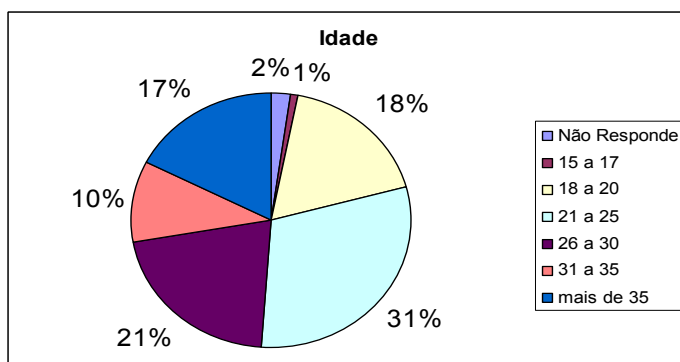
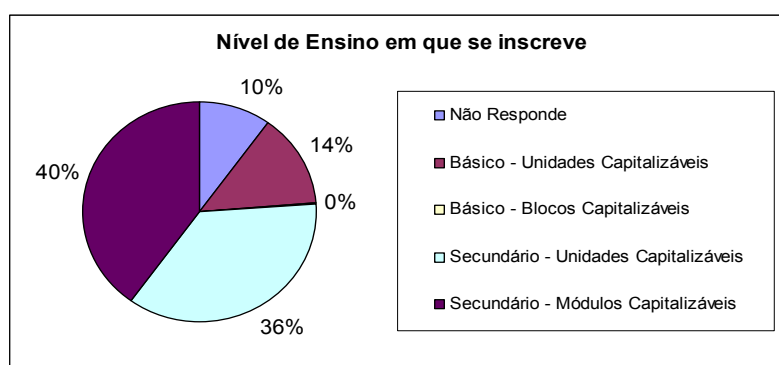
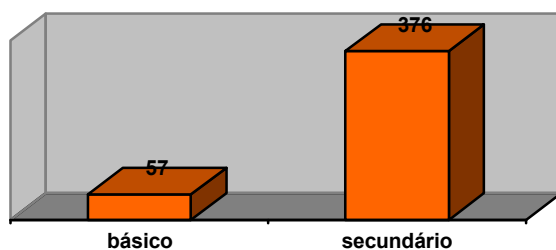
Naturalidade

País	Nº	%
N. resp.	2	0%
Portugal	315	78%
Moçambique	4	1%
S.Tomé	11	3%
Angola	18	4%
Guiné	22	5%
Cabo Verde	16	4%
Brasil	1	0%
Outras	13	3%
Totais	402	100%



PESSOAL DISCENTE – ENSINO NOCTURNO:

- N° total de alunos: 433
- Níveis de ensino:



OFERTA EDUCATIVA**Ensino Diurno**3º ciclo do Ensino Básico

Ano	Nº de Turmas
7º	1 Turma do Ensino Regular
8º	1 Turma do Ensino Regular 3 Turmas de Cursos de Educação e Formação: Assistente Administrativo Empregado Comercial
9º	2 Turmas do Ensino Regular 4 Turmas de Cursos de Educação e Formação: Assistente Administrativo (2 turmas) Empregado Comercial Operador de Pré-impressão

Ensino Secundário10º Ano

CURSOS	Nº de turmas
Ciências e Tecnologias	1
Ciências Sociais e Humanas	1
Profissional de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	1
Profissional de Animador Sócio Cultural	1

11º Ano

CURSOS	Nº de turmas
Ciências e Tecnologias	2
Ciências Sociais e Humanas	2
Tecnológico de Informática	1
Tecnológico de Acção Social	1

12º Ano

CURSOS	Nº de turmas
Ciências e Tecnologias	1
Ciências Sociais e Humanas	1
Tecnológico de Informática	1
Tecnológico de Administração	1
Tecnológico de Acção Social	1
Tecnológico de Animação Social (Dec. Lei 286/89)	1

Ensino Nocturno:

3º Ciclo do Ensino Básico Nocturno

Ensino Básico Recorrente por Unidades Capitalizáveis	Opções: • Administração, Serviços e Comércio • Comunicação e Animação Social • Artes Visuais
---	---

Ensino Secundário Nocturno:

Ensino Secundário por Unidades Capitalizáveis

Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis	Unidades Capitalizáveis: • Geral – Letras • Geral - Ciências • Técnico de Secretariado • Técnico de Contabilidade • Técnico de Artes e Ofícios • Técnico de Animação Social • Técnico de Informática
---	---

Ensino Secundário por Módulos Capitalizáveis

CURSOS	10º Ano Nº de turmas	11º Ano Nº de turmas	12º Ano Nº de turmas
Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias	1	1	–
Científico Humanístico de Ciências Sociais e Humanas	1	1	–
Científico Humanístico de Ciências SocioEconómicas	1	1	1
Tecnológico de Informática	1	1	1
Tecnológico de Administração	1	1	1
Tecnológico de Acção Social	1	1	1
Tecnológico de Ordenamento do Território e Ambiente	1	1	1

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO C

QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO

Versão do questionário para validação
aplicado em 23 de Maio de 2007

Lisboa, 2008

QUESTIONÁRIO

As questões que se seguem são de resposta confidencial. As mesmas têm como propósito um estudo no âmbito de uma Dissertação de Mestrado sobre as dinâmicas dos professores no projecto de e-learning para alunos adultos.

A informação recolhida tem como objectivo contribuir para uma reflexão sobre a prática desenvolvida pelo grupo de professores do projecto de e-learning a funcionar neste estabelecimento de ensino. O contributo de cada um será imprescindível e poderá assim auxiliar a compreender as razões pelas quais uns projectos falham e outros não.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada!

Maria Antonieta Rocha

I PARTE – CARACTERIZAÇÃO DO DOCENTE

(Para as questões abaixo, assinale com X a opção que a si se aplica)

1. Idade:

Até 25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56 ou + ☐

2. Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐

3. Tempo de serviço (anos):

1-3 ☐ 4-7 ☐ 8-15 ☐ 16-25 ☐ + de 25 ☐

4. Situação Profissional:

Não Profissionalizado	☐
Em profissionalização	☐
Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	☐
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	☐
Contratado	☐
Outra:	☐
Indique qual _____	

5. Pertence ao quadro desta escola?

Sim ☐ Não ☐

6. Grupo de recrutamento:

300	Português	☐
320	Francês	☐
330	Inglês	☐
340	Alemão	☐
400	História	☐
410	Filosofia	☐
420	Geografia	☐
430	Economia e Contabilidade	☐
500	Matemática	☐
510	Física e Química	☐
520	Biologia e Geologia	☐

530	Educação Tecnológica	☐
550	Informática	☐
600	Artes Visuais	☐

II PARTE – CARACTERIZAÇÃO DO DOCENTE FACE AO PROJECTO

7. Relativamente à disciplina que lecciona no projecto ERMAV: *(Para cada questão abaixo, assinale com um X a opção se aplica ao seu caso)*

	Sim	Não
a) Lecciona a mesma disciplina do projecto também no 10º ano em regime presencial?	☐	☐
b) Há outro(s) professor(es) que lecciona(m) a mesma disciplina em regime presencial?	☐	☐

8. Em caso afirmativo, existe colaboração e articulação ao nível de: *(Apenas responda com X a cada uma das perguntas seguintes, se assinalou “SIM” na alínea b) da questão 7)*

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
a) Forma de abordagem dos conteúdos	☐	☐	☐	☐
b) Actividades e exercícios	☐	☐	☐	☐
c) Planificação	☐	☐	☐	☐
d) Estratégias	☐	☐	☐	☐
e) Elaboração de matriz e teste	☐	☐	☐	☐

9. Em que momento entrou para o projecto? *(Assinale com um X a opção que se aplica ao seu caso)*

a) Julho	☐
b) Setembro	☐
c) Outubro	☐
d) Novembro	☐
e) Dezembro	☐
f) Mais tarde	☐
Especifique o mês _____	

10. De que forma entrou para o projecto? *(Assinale com um X a opção que se aplica ao seu caso)*

a) Por convite	☐
b) Voluntariamente	☐
c) Por imposição de horário	☐

11. Qual a razão por que entrou para o projecto? *(pode assinalar com um X mais do que uma opção)*

a) Novo desafio	☐
b) Foi atribuído no horário	☐
c) Acredita no projecto	☐
d) Conhece pessoas que também entraram para o projecto	☐

e) Considera ser uma mais-valia para a escola	☐
f) Acredita ser uma vantagem para os alunos	☐
g) Considera ser um trunfo da escola face às restantes	☐
h) Acredita que os alunos irão escolher uma escola que ofereça esta modalidade	☐

12. Em anos lectivos anteriores, qual a sua experiência de participação em projectos? *(Assinale com um X a opção que se aplica ao seu caso)*

a) Participou em apenas um projecto nesta escola	☐
b) Participou em vários projectos nesta escola	☐
c) Participou em apenas um projecto noutra escola	☐
d) Participou em vários projectos noutra escola	☐
e) Nunca participou	☐

13. Neste momento, para além do projecto ERMAV: *(Assinale com um X a opção que se aplica ao seu caso)*

a) Participa em mais um projecto	☐
b) Participa em vários projectos	☐
c) Não participa em mais nenhum	☐

14. Quando entrou para o projecto: *(Assinale com um X a opção que se aplica ao seu caso)*

a) Já conhecia todos os membros	☐
b) Apenas conhecia alguns	☐
c) Não conhecia ninguém	☐

15. Já tinha trabalhado noutro(s) projecto(s): *(Assinale com um X a opção que se aplica ao seu caso)*

a) Com todos os membros do grupo	☐
b) Com alguns	☐
c) Com nenhum	☐

16. Momentos em que trabalha no projecto: *(Assinale com um X todas as opções que se aplicarem ao seu caso)*

a) No horário lectivo atribuído para o mesmo	☐
b) Na sua componente não lectiva	☐
c) Para além do horário escolar atribuído para o desenvolvimento do mesmo	☐

17. Qual a frequência com que trabalha no projecto? *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Diariamente	☐
b) 2 a 3 dias por semana	☐
c) 4 a 5 dias por semana	☐
d) Semanalmente	☐
e) Quinzenalmente	☐
f) Mensalmente	☐
g) Raramente	☐
h) Nunca	☐

III PARTE – O DOCENTE E O PROJECTO

18. Relacionado com o funcionamento do projecto: *(Para cada questão abaixo, assinale com um X a opção que considera mais correcta)*

	Sim	Não
a) Tem interesse em saber se este projecto funciona noutras escolas?	☐	☐
b) Foi criada uma linguagem (termos, expressões) própria dos professores do projecto?	☐	☐
c) O grupo tem encontros regulares?	☐	☐
d) Existem locais formais para troca de experiências?	☐	☐
e) Existem momentos formais para troca de experiências?	☐	☐
f) Existe uma sala específica para o projecto?	☐	☐
g) Aumentou o seu relacionamento com as pessoas do projecto?	☐	☐

19. Como se considera face ao nível de integração no grupo de professores do projecto: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Muito integrado	☐
b) Medianamente integrado	☐
c) Pouco integrado	☐
d) Nada integrado	☐

20. Como considera a sua actividade no projecto: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Muito activo	☐
b) Activo	☐
c) Pouco activo	☐
d) Nada activo	☐

21. Existem outros colegas da escola, exteriores ao projecto, que lhe manifestaram, de alguma forma, interesse: *(Para cada questão abaixo, assinale com um X a opção que melhor se aplica)*

	Sim	Não
a) Pelo funcionamento do projecto	☐	☐
b) Para o integrarem no futuro	☐	☐

22. Relativamente à liderança neste grupo: *(Para cada questão abaixo, assinale com um X a opção que melhor revela a sua opinião)*

	Sim	Não
a) Existem líderes dentro do grupo	☐	☐
b) Considera fundamental o papel do líder	☐	☐
c) Considera ser absolutamente desnecessária a existência de líder(es)	☐	☐

23. Como caracteriza o projecto relativamente ao ritmo de desenvolvimento: *(Para cada questão, assinale com um X a opção que melhor revela a sua opinião)*

23.1. No início do projecto		23.2. Neste momento	
a) Calmo	☐	a) Calmo	☐
b) Agitado	☐	b) Agitado	☐
c) Neutro	☐	c) Neutro	☐

24. Face a um problema que surja relacionado com o modo de funcionamento do grupo, prefere: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Colocá-lo perante todos os colegas, pois todos pertencem ao projecto | ☐ |
| b) Fala particularmente com apenas um colega do projecto | ☐ |
| c) Fala particularmente com vários colegas do projecto | ☐ |
| d) Não fala com ninguém | ☐ |

25. Quando lhe ocorre uma sugestão que poderia melhorar ou impulsionar o projecto: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Propõe-a activamente | ☐ |
| b) Apenas a comenta informalmente com alguns colegas do projecto | ☐ |
| c) Desinteressa-se e ignora-a | ☐ |
| d) Não a propõe porque considera não valer a pena | ☐ |

26. Relativamente a outros assuntos de cariz profissional, exteriores ao projecto, discute-os preferencialmente com: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Colegas do projecto | ☐ |
| b) Outros colegas da escola | ☐ |
| c) Indiferentemente, com colegas da escola ou do projecto | ☐ |
| d) Não discute esses assuntos na escola | ☐ |

27. Relativamente a assuntos de carácter pessoal, discute-os preferencialmente com: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Colegas do projecto | ☐ |
| b) Outros colegas da escola | ☐ |
| c) Indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto | ☐ |
| d) Não discute esses assuntos na escola | ☐ |

28. Dentro da escola, convive preferencialmente com: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Colegas do projecto | ☐ |
| b) Outros colegas da escola | ☐ |
| c) Indiferentemente, com colegas da escola ou do projecto | ☐ |
| d) Não convive | ☐ |

29. Fora da escola, convive preferencialmente com: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Colegas do projecto | ☐ |
| b) Outros colegas da escola | ☐ |
| c) Indiferentemente, com colegas da escola ou do projecto | ☐ |
| d) Professores que não pertencem à escola | ☐ |
| e) Outras pessoas que não pertencem à escola | ☐ |

30. Na escola, costuma tomar café ou refeições preferencialmente com: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Colegas do projecto | ☐ |
| b) Outros colegas da escola | ☐ |
| c) Indiferentemente, com colegas da escola ou do projecto | ☐ |
| d) Não costuma tomar refeições na escola | ☐ |

31. No seio do grupo de professores do projecto existem: *(Assinale com um X a opção que considera melhor se aplicar)*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Debates	☐	☐	☐	☐	☐
b) Controvérsias	☐	☐	☐	☐	☐

32. Relativamente ao projecto face à escola enquanto organização: *(Para cada questão, assinale com um X a opção que melhor revela a sua opinião)*

	Nenhum	Pouco	Algum	Muito
a) Qual o apoio dado pela escola, enquanto organização, a este projecto?	☐	☐	☐	☐
b) Qual a importância dada pela escola, enquanto organização, a este projecto?	☐	☐	☐	☐
c) Qual o grau de integração deste projecto na escola, como parte integrante da organização?	☐	☐	☐	☐

33. Excluindo a experiência do projecto, na sua prática lectiva diária, prefere trabalhar: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Apenas com um colega do seu grupo de recrutamento	☐
b) Apenas com um colega de outra disciplina	☐
c) Com vários colegas do seu grupo de recrutamento	☐
d) Com vários colegas de outras disciplinas	☐
e) Sozinho	☐

34. Para o desenvolvimento do projecto, prefere trabalhar: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Com apenas um colega específico	☐
b) Com vários colegas do projecto, indiferentemente	☐
c) Com todos os colegas do projecto	☐
d) Com apenas alguns colegas, com quem melhor se identifica	☐
e) Sozinho	☐

35. Relativamente à sua prática de trabalho em conjunto ou individual: *(Para cada questão, assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Antes de iniciar o projecto, trabalhava em conjunto com outros colegas	☐	☐	☐	☐	☐
b) Durante o desenvolvimento do projecto, trabalha em conjunto com os colegas do projecto	☐	☐	☐	☐	☐

36. Quando publica os seus conteúdos e actividades na plataforma: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Faz sozinho	☐
b) Pede sempre ajuda	☐
c) Pede ajuda apenas e só quando tem dificuldades	☐

37. Pede a algum colega do grupo para ver o que faz? Sim ☐ Não ☐

38. Em caso afirmativo, mostra regularmente o seu trabalho: *(Apenas responda, indicando com X uma opção, se assinalou “SIM” na questão 37)*

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| a) A um mesmo colega | ☐ |
| b) A vários colegas | ☐ |
| c) A todos | ☐ |
| d) Não mostra | ☐ |

39. Relativamente à troca de informações e experiências sobre os recursos e utilitários da plataforma, discute-os: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Com apenas um colega | ☐ |
| b) Sempre com o mesmo colega | ☐ |
| c) Com vários colegas | ☐ |
| d) Sempre com o mesmo conjunto de colegas | ☐ |
| e) Com o(s) colega(s) que, nesse momento, se encontra(m) perto de si | ☐ |
| f) Não discute | ☐ |

40. Informalmente, em que espaços procede à troca de experiências: *(Assinale com um X todas as opções que se aplicarem ao seu caso, excepto se respondeu à alínea f) na questão 39)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Na sala do projecto | ☐ |
| b) Na mesma sala onde vários colegas do projecto estão a trabalhar | ☐ |
| c) Nas escadas | ☐ |
| d) No bar | ☐ |
| e) No pátio | ☐ |
| f) Nos corredores | ☐ |
| g) Na sala de professores | ☐ |
| h) Através das ferramentas comunicacionais específicas da plataforma | ☐ |
| i) Através de Mensageiro Instantâneo (MSN; Yahoo; Skype; ...) | ☐ |
| j) Através de Chats | ☐ |
| k) Através do Correio Electrónico | ☐ |
| l) Outro: | ☐ |
- Indique qual _____

41. Se não partilha as suas experiências, é porque: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso, apenas se respondeu à alínea f) na questão 39)*

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| a) Prefere trabalhar sozinho | ☐ |
| b) Não está habituado a partilhar | ☐ |
| c) É uma perda de tempo | ☐ |
| d) Não tem tempo | ☐ |

42. Em que momentos pede ajuda relacionada com questões do desenvolvimento da sua prática no projecto? *(Assinale com um X todas as opções que se aplicarem ao seu caso)*

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| a) Quando trabalha em casa | ☐ |
| b) Quando trabalha na escola | ☐ |
| c) Sempre que necessita | ☐ |
| d) Nunca pede | ☐ |

43. Quando trabalha sozinho, fora do espaço escola, e se lhe coloca uma dúvida, decide: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Pedir ajuda a um colega do projecto, de imediato | ☐ |
| b) Espera chegar à escola | ☐ |
| c) Tenta resolver sozinho | ☐ |
| d) Desiste | ☐ |

44. Quando necessita de contactar um colega do projecto, e se encontra fora do espaço escola, comunica por: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Telefone | ☐ |
| b) Envia e-mail | ☐ |
| c) Publica mensagem na plataforma | ☐ |
| d) Espera que chegue à escola, pois prefere esclarecer presencialmente | ☐ |

45. Mesmo estando a trabalhar dentro do espaço escola, quando tem uma dúvida sobre como operacionalizar algo para a plataforma, opta por: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Perguntar a colegas do projecto | ☐ |
| b) Perguntar a outros colegas da escola | ☐ |
| c) Perguntar a pessoas fora da escola | ☐ |
| d) Não pergunta | ☐ |
| e) Tenta descobrir sozinho | ☐ |
| f) Desiste de fazer | ☐ |
| g) Outra: | ☐ |
| Indique qual _____ | |

46. Quando opta por perguntar a colegas do projecto: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso, apenas se respondeu à alínea a) da questão 45)*

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| a) Confia na resposta dada | ☐ |
| b) Desconfia da solução | ☐ |
| c) Vai experimentar | ☐ |
| d) Outra: | ☐ |
| Indique qual _____ | |

47. Se tenta fazer sozinho, é porque: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso, apenas se respondeu à alínea e) da questão 45)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Não gosta de perguntar aos outros | ☐ |
| b) Receia dar a conhecer as suas dúvidas | ☐ |
| c) Os outros nunca estão disponíveis | ☐ |
| d) Outra: | ☐ |
| Indique qual _____ | |

48. Quando tem uma dificuldade ou um problema e pergunta a alguém do projecto: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Recorre sempre ao mesmo colega | ☐ |
| b) Pergunta a quem está por perto | ☐ |
| c) Não pergunta | ☐ |
| d) Contacta a pessoa que sabe que domina o assunto | ☐ |

49. Se recorre apenas ao mesmo colega, é porque: *(Escolha até quatro razões, considerando-as de 1 = a mais importante a 4 = a menos importante, apenas se assinalou a alínea a) da questão 48)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Sempre o acolherá | ☐ |
| b) Já o ajudou noutras ocasiões no projecto em questão | ☐ |
| c) Tem confiança na solução que ele apresenta | ☐ |
| d) Tem à-vontade com ele | ☐ |
| e) Já trabalhou com ele noutros projectos | ☐ |
| f) Sente que ele desempenha um papel crucial no grupo | ☐ |
| g) Está sempre disponível em termos de tempo | ☐ |
| h) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

50. Considera que quando partilha uma dúvida com um colega: *(Assinale com um X a opção que melhor reflecte a sua opinião)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) A solução torna-se mais fácil | ☐ |
| b) A solução torna-se mais rápida | ☐ |
| c) A solução apresentada pelo colega é de desconfiar | ☐ |
| d) A solução torna-se mais difícil | ☐ |
| e) A solução torna-se mais morosa | ☐ |
| f) Não partilha a dúvida com ninguém | ☐ |

51. É solicitado por colega(s) para prestar ajuda: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|------------------|--------------------------|
| a) Sempre | ☐ |
| b) Algumas vezes | ☐ |
| c) Poucas vezes | ☐ |
| d) Raramente | ☐ |
| e) Nunca | ☐ |

52. Em caso de ser solicitado para prestar ajuda: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso, excepto se escolheu a alínea e) da questão 51)*

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| a) Está sempre disponível | ☐ |
| b) Só algumas vezes está disponível | ☐ |
| c) Nunca está disponível | ☐ |
| d) Não tem tempo | ☐ |

53. Considera que este projecto é uma oportunidade para partilha do conhecimento?

Sim	Não
☐	☐

54. Se considera ser uma oportunidade para partilha, é porque: *(Apenas responda, indicando com X uma opção, se assinalou “SIM” na questão 53)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Ninguém domina completamente o conhecimento | ☐ |
| b) Em colaboração, todos nós saímos enriquecidos | ☐ |
| c) A partilha constitui uma mais-valia acrescida | ☐ |
| d) Outra | ☐ |
- Indique qual _____

55. Se considera que não é uma oportunidade para partilha do conhecimento, é porque: *(Apenas responda, indicando com X uma opção, se assinalou “NÃO” na questão 53)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Não gosta de trabalhar em conjunto | ☐ |
| b) É difícil encontrar momentos para trabalhar com outras pessoas | ☐ |
| c) Gosta de descobrir sozinho | ☐ |
| d) Sempre trabalhou sozinho | ☐ |
| e) Não vê vantagem em trabalhar em conjunto | ☐ |

56. Quanto ao sucesso dos projectos: *(Para cada questão abaixo, assinale com um X a opção que melhor revela a sua opinião)*

- | | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Considera que um dos factores de sucesso deste projecto passa pelo trabalho em conjunto? | ☐ | ☐ |
| b) Considera que um dos factores de sucesso de qualquer projecto passa pelo trabalho em conjunto? | ☐ | ☐ |

57. Se prefere trabalhar em conjunto, em qualquer contexto, é porque: *(Enumere, por ordem de importância, considerando 1 = a mais importante a 6 = a menos importante)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) É mais fácil | ☐ |
| b) Não se sente perdido | ☐ |
| c) Pode pedir ajuda | ☐ |
| d) Precisa de se sentir acompanhado | ☐ |
| e) Pode pedir opinião sobre o seu trabalho | ☐ |
| f) Troca opiniões e experiências | ☐ |

58. Perante qualquer tipo de problemas que surjam, quem considera que lhe dará maior apoio: *(Enumere, por ordem de importância, considerando 1 = a mais importante a 3 = a menos importante)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Os colegas do projecto | ☐ |
| b) Os colegas do grupo de recrutamento | ☐ |
| c) Os colegas da escola | ☐ |

59. Comparativamente com o momento em que integrou o projecto, a sua motivação agora: *(Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| a) Aumentou | ☐ |
| b) Diminuiu | ☐ |
| c) Não se alterou | ☐ |

60. Se o seu interesse e motivação decresceram face ao momento em que entrou para o projecto, deve-se a razões: *(Apenas responda, enumerando, por ordem de importância, considerando 1 = a mais importante a 3 = a menos importante, se assinalou a alínea b) na questão anterior)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) De ordem pessoal | ☐ |
| b) De ordem profissional exteriores ao projecto (estatuto da carreira docente) | ☐ |
| c) De ordem profissional interiores ao projecto (pouco feedback dos alunos) | ☐ |
| d) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

61. Quais os seus factores de motivação face ao projecto: (Escolha até cinco factores, considerando-os de 1 = o mais importante a 5 = o menos importante)

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Há contacto com os colegas do projecto | ☐ |
| b) É um desafio | ☐ |
| c) Pertence a um projecto pioneiro na escola | ☐ |
| d) Contacta com as TIC | ☐ |
| e) Consolida amizades com os colegas do projecto | ☐ |
| f) Identifica-se cada vez mais com os colegas do projecto | ☐ |
| g) Aprende com os colegas | ☐ |
| h) Partilha com os colegas o que aprende | ☐ |
| i) Trabalha em grupo | ☐ |
| j) Esta experiência impulsiona novos projectos | ☐ |
| k) Outro: | ☐ |
- Indique qual _____

62. Quais os seus factores de desmotivação face ao projecto: (Escolha até cinco factores, considerando-os de 1 = o mais importante a 5 = o menos importante)

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Há falta de feedback dos alunos | ☐ |
| b) Exige mais tempo do que o atribuído no horário | ☐ |
| c) Só participa para cumprir o horário atribuído | ☐ |
| d) A disciplina que lecciona revelou-se igual a qualquer outra | ☐ |
| e) Exige tempo demais | ☐ |
| f) Não se identifica com os colegas do projecto | ☐ |
| g) Este projecto não se revela um desafio | ☐ |
| h) Não aprende com os colegas | ☐ |
| i) O projecto não aumentou o seu contacto com as TIC | ☐ |
| j) Não foi de encontro às suas expectativas | ☐ |
| k) Outro: | ☐ |
- Indique qual _____

63. Supondo que lhe era dada agora oportunidade para abandonar o projecto, optava por: (Assinale com um X a opção que melhor se aplica ao seu caso)

- | | |
|--------------|--------------------------|
| a) Continuar | ☐ |
| b) Abandonar | ☐ |

64. Supondo que lhe era dada agora oportunidade para abandonar o projecto, e se optasse por continuar, seria porque: (Apenas responda, enumerando, por ordem de importância, considerando 1 = a mais importante e 4 = a menos importante, se assinalou a alínea a) na questão 63)

- | | |
|---|--------------------------|
| a) O projecto é relevante | ☐ |
| b) Sente-se ligado às pessoas | ☐ |
| c) Sente-se ligado ao conteúdo do projecto | ☐ |
| d) É uma oportunidade para aperfeiçoar as suas competências e conhecimentos | ☐ |
| e) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

65. Supondo que lhe era dada agora oportunidade para abandonar o projecto, e se optasse por abandonar, seria porque: *(Apenas responda, enumerando, por ordem de importância, considerando 1 = a mais importante a 4 = a menos importante, se assinalou a alínea b) na questão 63)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) O projecto não é relevante | ☐ |
| b) Não se sente ligado directamente ao projecto | ☐ |
| c) Não se sente ligado às pessoas | ☐ |
| d) Não acrescenta qualquer mais valia às competências e conhecimentos | ☐ |
| e) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

IV PARTE – O DOCENTE E A ACÇÃO DE FORMAÇÃO

66. Frequenta a acção de formação que está presentemente a decorrer na escola para os docentes deste projecto?

Sim	Não
☐	☐

(Se respondeu Sim, por favor, responda às questões seguintes. Se respondeu Não, o seu questionário continua na V Parte.)

67. Sente que a acção de formação, a nível de relações construídas entre o grupo, permitiu: *(enumere, por ordem de importância, considerando 1 = a mais importante a 4 = a menos importante)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Enriquecer as relações com colegas com quem nem se relacionava muito | ☐ |
| b) Criar relações com quem não se relacionava | ☐ |
| c) Aprofundar as relações com colegas com quem já partilhava uma amizade | ☐ |
| d) Consolidar relações entre o grupo | ☐ |

68. A acção de formação tornou-se fundamentalmente: *(enumere, por ordem de importância, considerando 1 = a mais importante e 4 = a menos importante)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Um espaço colectivo de encontro do grupo | ☐ |
| b) Um local de partilha de experiências | ☐ |
| c) Um local de discussão | ☐ |
| d) Um local de reflexão de múltiplos pontos de vista | ☐ |

V PARTE – AVALIAÇÃO E FUTURO DO PROJECTO

69. Considera que o projecto, na sua essência: *(para cada questão, assinale com um X a hipótese que considerar mais adequada)*

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| | Sim | Não |
| a) Tem interesse | ☐ | ☐ |
| b) É relevante para a escola | ☐ | ☐ |
| c) Traz vantagens para os alunos | ☐ | ☐ |
| d) Traz vantagens para cada um dos professores | ☐ | ☐ |
| e) É uma perda de tempo | ☐ | ☐ |

70. Após alguns meses e numa perspectiva comparativa, como avalia o projecto:
(para cada questão, assinale com um X a hipótese que considerar mais adequada)

70.1. No momento da sua integração		70.2. No momento actual	
a) Muito interessante	☐	a) Muito interessante	☐
b) Inovador	☐	b) Inovador	☐
c) Sem interesse	☐	c) Sem interesse	☐
d) Uma perda de tempo	☐	d) Uma perda de tempo	☐

71. Como poderá caracterizar o projecto? (assinale apenas a opção mais relevante)

a) Uma aventura comunitária	☐
b) Um espaço para poder consolidar amizades	☐
c) Sem interesse	☐
d) Um espaço para partilha de conhecimentos	☐
e) Um espaço para troca de experiências	☐

72. Em termos de avaliação do projecto: (Para cada questão abaixo, assinale com um X a opção que melhor reflecte a sua opinião)

	Sim	Não
a) Se o projecto acabar, continuará a preferir a companhia das pessoas com quem trabalhou no projecto?	☐	☐
b) Alterou a sua prática lectiva devido ao trabalho colaborativo no projecto?	☐	☐
c) No 1º momento, acreditou no projecto?	☐	☐
d) E agora, continua a acreditar?	☐	☐
e) Considera que o mesmo grupo de professores pode alargar os objectivos deste projecto?	☐	☐
f) Pretende continuar a fazer parte do projecto?	☐	☐
g) Considera que a escola de hoje beneficiará com uma prática colaborativa do trabalho dos professores?	☐	☐
h) Por ter integrado este projecto e eventualmente ter havido partilha, considera que o seu trabalho quotidiano saiu enriquecido?	☐	☐
i) Vai continuar a trabalhar em conjunto noutras áreas fora do projecto?	☐	☐

73. Para que este grupo se mantenha a trabalhar conjuntamente, no mesmo projecto, será necessário: (por favor, assinale todas as opções que considere relevantes)

a) Incrementar a partilha de experiências	☐
b) Criar um fórum para partilha de dúvidas	☐
c) Criar um espaço físico para trabalho	☐
d) Criar um Web site	☐
e) Criar reuniões periódicas	☐
f) Não é necessário mudar nada	☐
g) O projecto não tem viabilidade para continuar	☐

Obrigada pela colaboração!

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO D

QUESTIONÁRIO DEFINITIVO

Versão do questionário aplicado aos docentes do projecto
entre 19 e 23 de Junho de 2007

Lisboa, 2008

QUESTIONÁRIO

As questões que se seguem são de resposta confidencial. As mesmas têm como propósito um estudo no âmbito de uma Dissertação de Mestrado sobre as dinâmicas dos professores no projecto de e-learning para alunos adultos, adiante designado por “projecto ERMAV” ou apenas “projecto”.

A informação recolhida tem como objectivo contribuir para uma reflexão sobre a prática desenvolvida pelo grupo de professores do projecto de e-learning a funcionar neste estabelecimento de ensino. O contributo de cada um será imprescindível e poderá assim auxiliar a compreender as razões pelas quais uns projectos falham e outros não.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada!

Maria Antonieta Rocha

I PARTE

(Para as questões abaixo, assinale com X a opção que a si se aplica)

1. Idade:

Até 25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56 ou + ☐

2. Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐

3. Tempo de serviço (anos):

1-3 ☐ 4-7 ☐ 8-15 ☐ 16-25 ☐ + de 25 ☐

4. Situação Profissional:

Não Profissionalizado	☐
Em profissionalização	☐
Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	☐
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	☐
Contratado	☐
Outra:	☐
Indique qual _____	

5. Pertence ao quadro desta escola?

Sim ☐ Não ☐

6. Grupo de recrutamento:

300	Português	☐
320	Francês	☐
330	Inglês	☐
340	Alemão	☐
400	História	☐
410	Filosofia	☐
420	Geografia	☐
430	Economia e Contabilidade	☐

500	Matemática	☐
510	Física e Química	☐
520	Biologia e Geologia	☐
530	Educação Tecnológica	☐
550	Informática	☐
600	Artes Visuais	☐

II PARTE

7. Relativamente à disciplina que lecciona no projecto ERMAV: *(Para cada questão abaixo, assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

	Sim	Não
a) Lecciona a mesma disciplina do projecto ERMAV, também no 10º ano, em regime presencial?	☐	☐
b) Há outro(s) professor(es) que lecciona(m) a mesma disciplina em regime presencial?	☐	☐

Por favor, se respondeu NÃO à alínea b) da questão 7, passe à questão 9.

8. Em caso afirmativo, existe colaboração e articulação ao nível de: *(Para cada uma das questões abaixo, assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita
a) Forma de abordagem dos conteúdos	☐	☐	☐	☐
b) Actividades e exercícios	☐	☐	☐	☐
c) Planificação	☐	☐	☐	☐
d) Estratégias	☐	☐	☐	☐
e) Elaboração de matriz e teste	☐	☐	☐	☐

9. Em que momento entrou para o projecto? *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Julho	☐
b) Setembro	☐
c) Outubro	☐
d) Novembro	☐
e) Dezembro	☐
f) Mais tarde	☐
Especifique o mês _____	

10. De que forma entrou para o projecto? *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Por convite	☐
b) Voluntariamente	☐
c) Por imposição de horário	☐

11. Qual a razão determinante por que entrou para o projecto? *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Novo desafio	☐
b) Foi atribuído no horário	☐
c) Acredita no projecto	☐
d) Conhece pessoas que também entraram para o projecto	☐
e) Considera ser uma mais-valia para a escola	☐
f) Acredita ser uma vantagem para os alunos	☐
g) Considera ser um trunfo da escola face às restantes	☐
h) Acredita que os alunos irão escolher uma escola que ofereça esta modalidade	☐

12. Em anos lectivos anteriores, qual a sua experiência de participação em projectos? *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Participou em apenas um projecto	☐
b) Participou em vários projectos	☐
c) Nunca participou	☐

13. Neste momento, para além do projecto ERMAV: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Participa em mais um projecto	☐
b) Participa em vários projectos	☐
c) Não participa em mais nenhum	☐

14. Quando entrou para o projecto ERMAV: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Já conhecia todos os membros	☐
b) Apenas conhecia alguns	☐
c) Não conhecia ninguém	☐

15. Anteriormente ao projecto ERMAV, já tinha trabalhado: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Com todos os membros do grupo	☐
b) Com alguns	☐
c) Com nenhum	☐

16. Momentos em que trabalha no projecto: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Apenas no horário lectivo atribuído para o mesmo	☐
b) No horário lectivo atribuído e na componente não lectiva	☐
c) Quando é preciso, mesmo que seja para além do horário escolar	☐

17. Qual a frequência com que trabalha no projecto? *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| a) Todos os dias | ☐ |
| b) 4 a 5 dias por semana | ☐ |
| c) 2 dias por semana | ☐ |
| d) 1 vez por semana | ☐ |
| e) 1 vez de 15 em 15 dias | ☐ |
| f) 1 vez por mês | ☐ |
| g) Nunca | ☐ |

18. Como se considera face ao nível de integração no grupo de professores do projecto: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| a) Muito integrado | ☐ |
| b) Medianamente integrado | ☐ |
| c) Pouco integrado | ☐ |
| d) Nada integrado | ☐ |

19. Como considera a sua actividade no projecto: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| a) Muito activo | ☐ |
| b) Activo | ☐ |
| c) Pouco activo | ☐ |
| d) Nada activo | ☐ |

20. Face a um problema que surja relacionado com o modo de funcionamento do grupo, prefere: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Colocá-lo perante todos os colegas, pois todos pertencem ao projecto | ☐ |
| b) Falar particularmente com apenas um colega do projecto | ☐ |
| c) Falar particularmente com vários colegas do projecto | ☐ |
| d) Não falar com ninguém | ☐ |

21. Quando lhe ocorre uma sugestão que poderia melhorar ou impulsionar o projecto: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Propõe-a activamente | ☐ |
| b) Apenas a comenta informalmente com alguns colegas do projecto | ☐ |
| c) Desinteressa-se e ignora-a | ☐ |
| d) Não a propõe porque considera não valer a pena | ☐ |

22. Relativamente a outros assuntos de cariz profissional, exteriores ao projecto, discute-os preferencialmente com: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Colegas do projecto | ☐ |
| b) Outros colegas da escola | ☐ |
| c) Indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto | ☐ |
| d) Não discute esses assuntos na escola | ☐ |

23. Relativamente a assuntos de carácter pessoal, discute-os preferencialmente com: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Colegas do projecto	☐
b) Outros colegas da escola	☐
c) Indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto	☐
d) Não discute esses assuntos na escola	☐

24. Dentro da escola, convive preferencialmente com: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Colegas do projecto	☐
b) Outros colegas da escola	☐
c) Indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto	☐
d) Por norma não convive com colegas	☐

25. Fora da escola, convive preferencialmente com: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Colegas do projecto	☐
b) Outros colegas da escola	☐
c) Indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto	☐
d) Professores que não pertencem à escola	☐
e) Outras pessoas que não pertencem à escola	☐

26. Na escola, costuma tomar café ou refeições preferencialmente com: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Colegas do projecto	☐
b) Outros colegas da escola	☐
c) Indiferentemente com qualquer colega da escola ou do projecto	☐
d) Não costuma tomar refeições ou café na escola	☐

27. No seio do grupo de professores do projecto existem: *(Para cada uma das questões abaixo, assinale com um X apenas uma opção e a que melhor revela a sua opinião)*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Debates	☐	☐	☐	☐	☐
b) Controvérsias	☐	☐	☐	☐	☐

28. Relativamente ao posicionamento da escola, enquanto organização, face ao projecto: *(Para cada uma das questões, assinale com um X apenas uma opção e a que melhor revela a sua opinião)*

	Nenhum/a	Pouco/a	Algum/a	Muito/a
a) Qual a importância dada pela escola, enquanto organização, a este projecto?	☐	☐	☐	☐
b) Qual o apoio dado pela escola, enquanto organização, a este projecto?	☐	☐	☐	☐
c) Qual o grau de integração deste projecto na escola, como parte integrante da organização?	☐	☐	☐	☐

29. Excluindo a experiência do projecto, na sua prática lectiva, trabalha habitualmente: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Apenas com um colega do seu grupo de recrutamento | ☐ |
| b) Apenas com um colega de outra disciplina | ☐ |
| c) Com vários colegas do seu grupo de recrutamento | ☐ |
| d) Com vários colegas de outras disciplinas | ☐ |
| e) Sozinho | ☐ |

30. Para o desenvolvimento do projecto, trabalha habitualmente: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Com apenas um colega específico do projecto | ☐ |
| b) Com vários colegas do projecto, indiferentemente | ☐ |
| c) Com todos os colegas do projecto | ☐ |
| d) Com apenas alguns colegas do projecto, com quem melhor se identifica | ☐ |
| e) Sozinho | ☐ |

31. Relativamente à sua prática de trabalho em conjunto ou individual: *(Para cada uma das questões abaixo, assinale com um X apenas uma opção e aquela que melhor reflecte a sua opinião)*

- | | Nunca | Rara-
mente | Às
vezes | Muitas
vezes | Sempre |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Antes de iniciar o projecto, trabalhava em conjunto com outros colegas | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Durante o desenvolvimento do projecto, trabalha em conjunto com os colegas do projecto | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

32. Quando publica os seus conteúdos e actividades na plataforma: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Fá-lo sozinho | ☐ |
| b) Pede sempre ajuda | ☐ |
| c) Pede ajuda apenas e só quando tem dificuldades | ☐ |

33. Pede a algum colega do grupo do projecto para ver o que faz? Sim ☐ Não ☐

Por favor, se respondeu NÃO à questão 33, passe à questão 35.

34. Em caso afirmativo, mostra regularmente o seu trabalho: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| a) A um mesmo colega | ☐ |
| b) A vários colegas | ☐ |
| c) A todos | ☐ |

35. Relativamente à troca de informações e experiências sobre os recursos e utilitários da plataforma, discute-os: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Com apenas um colega	☐
b) Sempre com o mesmo colega	☐
c) Com vários colegas	☐
d) Sempre com o mesmo conjunto de colegas	☐
e) Com o(s) colega(s) que, nesse momento, se encontra(m) perto de si	☐
f) Não discute	☐

Por favor, se respondeu à alínea f) na questão 35, passe à questão 37.

36. Informalmente, em que espaços procede à troca de experiências: *(Assinale com um X todas as opções que se aplicarem ao seu caso)*

a) Na sala do projecto	☐
b) Na mesma sala onde vários colegas do projecto estão a trabalhar	☐
c) Nas escadas	☐
d) No bar	☐
e) No pátio	☐
f) Nos corredores	☐
g) Na sala de professores	☐
h) Através das ferramentas comunicacionais específicas da plataforma	☐
i) Através de Mensageiro Instantâneo (MSN; Yahoo; Skype; ...)	☐
j) Através de Chats	☐
k) Através do Correio Electrónico	☐
l) Outro:	☐
Indique qual _____	

Por favor, se respondeu à questão 36, passe à questão 38.

37. Se não partilha as suas experiências, é porque: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Prefere trabalhar sozinho	☐
b) Não está habituado a partilhar	☐
c) É uma perda de tempo	☐
d) Não tem tempo	☐

38. Habitualmente, em que momentos pede ajuda em questões de desenvolvimento da sua prática no projecto? *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

a) Quando trabalha em casa	☐
b) Quando trabalha na escola	☐
c) Sempre que necessita	☐
d) Nunca pede	☐

39. Quando trabalha sozinho, fora do espaço escola, e se lhe coloca uma dúvida relativamente ao projecto: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Pede de imediato ajuda a um colega do projecto | ☐ |
| b) Espera chegar à escola | ☐ |
| c) Tenta resolvê-la sozinho | ☐ |
| d) Desiste | ☐ |

40. Quando necessita de contactar um colega do projecto e se encontra fora do espaço escola: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) De imediato, usa o telefone | ☐ |
| b) De imediato, usa o e-mail | ☐ |
| c) De imediato, publica mensagem na plataforma | ☐ |
| d) Adia para quando chegar à escola, pois prefere esclarecer presencialmente | ☐ |

41. Quando tem uma dúvida sobre como operacionalizar algo para a plataforma, mesmo estando a trabalhar dentro do espaço escola, opta por: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Perguntar a colegas do projecto | ☐ |
| b) Perguntar a outros colegas da escola | ☐ |
| c) Perguntar a pessoas fora da escola | ☐ |
| d) Não pergunta e tenta descobrir sozinho | ☐ |
| e) Não pergunta e desiste de fazer | ☐ |
| f) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

Por favor:

- Se respondeu à alínea a) na questão 41, passe à questão 42 e não responda à questão 43.
- Se respondeu à alínea d) na questão 41, passe à questão 43.
- Se respondeu às alíneas b); c); e) ou f) na questão 41, passe à questão 44.

42. Quando tem uma dúvida, opta por perguntar a colegas do projecto porque: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Confia na resposta dada e aplica a solução | ☐ |
| b) Confia na resposta dada, embora necessite de experimentar a solução | ☐ |
| c) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

43. Se não pergunta e tenta descobrir sozinho, é porque: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Não gosta de perguntar aos outros | ☐ |
| b) Receia dar a conhecer as suas dúvidas | ☐ |
| c) Os outros nunca estão disponíveis | ☐ |
| d) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

44. Considera que partilhar uma dúvida com um colega: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor reflecte a sua opinião)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Permite chegar mais facilmente a uma solução | ☐ |
| b) Permite chegar mais rapidamente a uma solução | ☐ |
| c) Permite chegar a uma solução mais consistente | ☐ |
| d) Dificulta encontrar uma solução | ☐ |
| e) Implica demorar mais tempo a encontrar uma solução | ☐ |
| f) Não adianta para uma solução | ☐ |

45. É solicitado por colega(s) para prestar ajuda: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|------------------|--------------------------|
| a) Sempre | ☐ |
| b) Algumas vezes | ☐ |
| c) Poucas vezes | ☐ |
| d) Raramente | ☐ |
| e) Nunca | ☐ |

Por favor, se respondeu à alínea e) na questão 45, passe à questão 47.

46. Em caso de ser solicitado para prestar ajuda: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| a) Está sempre disponível | ☐ |
| b) Só algumas vezes está disponível | ☐ |
| c) Nunca está disponível | ☐ |
| d) Não tem tempo | ☐ |

47. Considera que este projecto é uma oportunidade para partilha do conhecimento? Sim ☐ Não ☐

Por favor:

- Se respondeu SIM à questão 47, passe à questão 48 e não responda à questão 49.
- Se respondeu NÃO à questão 47, passe à questão 49.

48. Se considera ser uma oportunidade para partilha, é porque: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Ninguém domina completamente o conhecimento | ☐ |
| b) Em colaboração, todos nós saímos enriquecidos | ☐ |
| c) A partilha constitui uma mais-valia acrescida | ☐ |
| d) Outra | ☐ |
- Indique qual _____

49. Se considera que não é uma oportunidade para partilha do conhecimento, é porque: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Não gosta de trabalhar em conjunto | ☐ |
| b) É difícil encontrar momentos para trabalhar com outras pessoas | ☐ |
| c) Gosta de descobrir sozinho | ☐ |
| d) Sempre trabalhou sozinho | ☐ |
| e) Não vê vantagem em trabalhar em conjunto | ☐ |

50. Perante qualquer tipo de problemas que surja, quer do projecto quer não, quem considera que lhe dará o apoio mais importante: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Os colegas do projecto são determinantes | ☐ |
| b) Tanto os colegas do grupo de recrutamento como do projecto são determinantes | ☐ |
| c) É indiferente, qualquer colega da escola pode ser determinante | ☐ |

51. Frequenta a acção de formação que está presentemente a decorrer na escola para os docentes deste projecto?

Sim ☐ Não ☐

Por favor, se respondeu NÃO à questão 51, passe à questão 54.

52. Sente que a acção de formação, a nível de relações construídas entre o grupo, foi determinante para: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Enriquecer as relações com colegas com quem nem se relacionava muito | ☐ |
| b) Criar relações com quem não se relacionava | ☐ |
| c) Aprofundar as relações com colegas com quem já partilhava uma amizade | ☐ |
| d) Consolidar relações entre o grupo | ☐ |

53. A acção de formação tornou-se fundamentalmente num espaço: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Colectivo de encontro do grupo | ☐ |
| b) De partilha de experiências | ☐ |
| c) De discussão | ☐ |
| d) De reflexão de múltiplos pontos de vista | ☐ |

54. Como poderá, neste momento, caracterizar o projecto? *(Assinale com um X apenas uma opção e aquela que considera a mais relevante)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Uma aventura comunitária | ☐ |
| b) Um espaço para poder consolidar amizades | ☐ |
| c) Sem interesse | ☐ |
| d) Um espaço para partilha de conhecimentos | ☐ |
| e) Um espaço para troca de experiências | ☐ |

55. Quando tem uma dificuldade ou um problema relacionados com o trabalho do projecto: *(Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Pergunta sempre ao mesmo colega | ☐ |
| b) Pergunta a quem está por perto | ☐ |
| c) Não pergunta | ☐ |
| d) Pergunta à pessoa que sabe que domina o assunto | ☐ |

Por favor, se respondeu às alíneas b); c) ou d) na questão 55, passe à questão 57.

56. Se recorre apenas ao mesmo colega, é porque: (Escolha três razões, considerando-as de 1 = a mais importante a 3 = a menos importante)

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Sabe que sempre o acolherá | ☐ |
| b) O colega já o ajudou noutras ocasiões, no projecto em questão | ☐ |
| c) Tem confiança na solução que ele apresenta | ☐ |
| d) Tem à-vontade com ele | ☐ |
| e) Já trabalhou com ele noutros projectos | ☐ |
| f) Sente que o colega desempenha um papel crucial no grupo | ☐ |
| g) Sabe que o colega está sempre disponível em termos de tempo | ☐ |
| h) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

57. Prefere trabalhar em conjunto, em qualquer contexto? Sim ☐ Não ☐

Por favor, se respondeu NÃO à questão 57, passe à questão 59.

58. Se prefere trabalhar em conjunto, é porque: (Escolha três razões, considerando-as de 1 = a mais importante a 3 = a menos importante)

- | | |
|--|--------------------------|
| a) É mais fácil | ☐ |
| b) Não se sente perdido | ☐ |
| c) Pode pedir ajuda | ☐ |
| d) Precisa de se sentir acompanhado | ☐ |
| e) Pode pedir opinião sobre o seu trabalho | ☐ |
| f) Troca opiniões e experiências | ☐ |

59. Comparativamente com o momento em que integrou o projecto, a sua motivação agora: (Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| a) Aumentou | ☐ |
| b) Diminuiu | ☐ |
| c) Não se alterou | ☐ |

Por favor, se respondeu às alíneas a) ou c) na questão 59, passe à questão 61.

60. Se o seu interesse e motivação decresceram face ao momento em que entrou para o projecto, deve-se a razões: (Escolha três razões, considerando-as de 1 = a mais importante a 3 = a menos importante)

- | | |
|--|--------------------------|
| a) De ordem pessoal | ☐ |
| b) De ordem profissional exteriores ao projecto (Estatuto da Carreira Docente) | ☐ |
| c) De ordem profissional intrínsecas ao projecto (pouco feedback dos alunos) | ☐ |
| d) Outra: | ☐ |
- Indique qual _____

61. Quais os três aspectos mais importantes que considera poderem ser factores de motivação face ao projecto: (Escolha três aspectos, considerando-os de 1 = o mais importante a 3 = o menos importante)

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Há contacto com os colegas do projecto | ☐ |
| b) É um desafio | ☐ |
| c) Pertence a um projecto pioneiro na escola | ☐ |
| d) Contacta com as TIC | ☐ |
| e) Consolida amizades com os colegas do projecto | ☐ |
| f) Identifica-se cada vez mais com os colegas do projecto | ☐ |
| g) Aprende com os colegas | ☐ |
| h) Partilha com os colegas o que aprende | ☐ |
| i) Trabalha em grupo | ☐ |
| j) Esta experiência impulsiona novos projectos | ☐ |
| k) Outro: | ☐ |
- Indique qual _____

62. Quais os três aspectos mais importantes que considera poderem ser factores de desmotivação face ao projecto: (Escolha três aspectos, considerando-os de 1 = o mais importante a 3 = o menos importante)

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Há falta de feedback dos alunos | ☐ |
| b) Exige mais tempo do que o atribuído no horário | ☐ |
| c) Só participa para cumprir o horário atribuído | ☐ |
| d) A disciplina que lecciona revelou-se igual a qualquer outra | ☐ |
| e) Exige tempo demais | ☐ |
| f) Não se identifica com os colegas do projecto | ☐ |
| g) Este projecto não se revela um desafio | ☐ |
| h) Não aprende com os colegas | ☐ |
| i) O projecto não aumentou o seu contacto com as TIC | ☐ |
| j) O projecto não foi ao encontro das suas expectativas | ☐ |
| k) Outro: | ☐ |
- Indique qual _____

63. Supondo que lhe era dada agora oportunidade para abandonar o projecto, optava por: (Assinale com um X apenas uma opção e a que melhor se aplica ao seu caso)

- | | |
|--------------|--------------------------|
| a) Continuar | ☐ |
| b) Abandonar | ☐ |

Por favor:

- Se respondeu à alínea a) na questão 63, passe à questão 64 e não responda à questão 65.
- Se respondeu à alínea b) na questão 63, passe à questão 65.

64. Suponha que lhe era dada agora oportunidade para abandonar o projecto e não o abandonava. A sua opção por continuar seria porque: *(Escolha três factores, considerando-as de 1 = o mais importante a 3 = o menos importante)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) O projecto é relevante | ☐ |
| b) Sente-se ligado às pessoas | ☐ |
| c) Sente-se ligado ao conteúdo do projecto | ☐ |
| d) É uma oportunidade para aperfeiçoar as suas competências e conhecimentos | ☐ |
| e) Outra: | ☐ |
| Indique qual _____ | |

65. Suponha que lhe era dada agora oportunidade para abandonar o projecto e o abandonava. A sua opção por abandonar seria porque: *(Escolha três factores, considerando-os de 1 = o mais importante a 3 = o menos importante)*

- | | |
|---|--------------------------|
| a) O projecto não é relevante | ☐ |
| b) Não se sente ligado directamente ao projecto | ☐ |
| c) Não se sente ligado às pessoas | ☐ |
| d) Não acrescenta qualquer mais valia às competências e conhecimentos | ☐ |
| e) Outra: | ☐ |
| Indique qual _____ | |

66. Para que este grupo se mantenha a trabalhar conjuntamente, no mesmo projecto, será necessário: *(Escolha três factores, considerando-os de 1 = o mais importante a 3 = o menos importante)*

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Incrementar a partilha de experiências | ☐ |
| b) Criar um fórum para partilha de dúvidas | ☐ |
| c) Criar um espaço físico para trabalho | ☐ |
| d) Criar um Web site | ☐ |
| e) Criar reuniões periódicas | ☐ |
| f) Não é necessário mudar nada | ☐ |
| g) O projecto tem viabilidade para continuar | ☐ |

67. Após alguns meses e numa perspectiva comparativa, como avalia o projecto: *(para cada uma das questões, assinale com um X apenas uma opção e aquela que considera determinante)*

67.1. No momento da sua integração		67.2. No momento actual	
a) Muito interessante	☐	a) Muito interessante	☐
b) Uma sobrecarga de trabalho	☐	b) Uma sobrecarga de trabalho	☐
c) Sem interesse	☐	c) Sem interesse	☐
d) Inovador	☐	d) Inovador	☐
e) Uma perda de tempo	☐	e) Uma perda de tempo	☐
f) Desafiante	☐	f) Desafiante	☐

68. Relacionado com o funcionamento do projecto: *(Para cada uma das questões abaixo, assinale com um X apenas uma opção e a que melhor revela a sua opinião)*

	Sim	Não
a) Tem interesse em saber se este projecto funciona noutras escolas?	☐	☐
b) Foi criada uma linguagem (termos, expressões) própria dos professores do projecto?	☐	☐
c) O grupo tem encontros regulares?	☐	☐
d) Existem locais formais para troca de experiências?	☐	☐
e) Existem momentos formais para troca de experiências?	☐	☐
f) Existe uma sala específica para o projecto?	☐	☐
g) Aumentou o seu relacionamento com as pessoas do projecto?	☐	☐

69. Existem outros colegas da escola, exteriores ao projecto, que lhe manifestaram, de alguma forma, interesse: *(Para cada uma das questões abaixo, assinale com um X apenas uma opção)*

	Sim	Não
a) Pelo funcionamento do projecto	☐	☐
b) Para o integrarem no futuro	☐	☐

70. Relativamente à liderança neste grupo: *(Para cada uma das questões abaixo, assinale com um X apenas uma opção e a que melhor revela a sua opinião)*

	Sim	Não
a) Existem líderes dentro do grupo	☐	☐
b) Considera fundamental o papel do líder	☐	☐
c) Considera ser absolutamente desnecessária a existência de líder(es)	☐	☐
d) Considera que é uma questão que lhe é indiferente	☐	☐

71. Como caracteriza o projecto relativamente ao ritmo de desenvolvimento: *(Para cada uma das questões, assinale com um X apenas uma opção e a que melhor revela a sua opinião)*

71.1. No início do projecto		71.2. Neste momento	
a) Lento	☐	a) Lento	☐
b) Acelerado	☐	b) Acelerado	☐
c) Não tenho opinião	☐	c) Não tenho opinião	☐

72. Quanto ao sucesso dos projectos: *(Para cada questão abaixo, assinale com um X apenas uma opção e a que melhor corresponde à sua opinião)*

	Sim	Não
a) Considera que um dos factores de sucesso de qualquer projecto passa pelo trabalho em conjunto?	☐	☐
b) Considera que, no caso específico deste projecto, o trabalho em conjunto é um factor determinante do sucesso?	☐	☐

73. Considera que o projecto, na sua essência: *(Para cada uma das questões abaixo, assinale com um X apenas uma opção e aquela que melhor reflecte a sua opinião)*

	Sim	Não
a) Tem interesse	☐	☐
b) É relevante para a escola	☐	☐
c) Traz vantagens para os alunos	☐	☐
d) Traz vantagens para cada um dos professores	☐	☐
e) É uma perda de tempo	☐	☐

74. Em termos de avaliação do projecto: *(Para cada uma das questões abaixo, assinale com um X apenas uma opção e aquela que melhor reflecte a sua opinião)*

	Sim	Não
a) Se o projecto acabar, continuará a preferir a companhia das pessoas com quem trabalhou no projecto?	☐	☐
b) Alterou a sua prática lectiva devido ao trabalho colaborativo no projecto?	☐	☐
c) No 1º momento, acreditou no projecto?	☐	☐
d) E agora, continua a acreditar?	☐	☐
e) Considera que o mesmo grupo de professores pode alargar os objectivos deste projecto?	☐	☐
f) Pretende continuar a fazer parte do projecto?	☐	☐
g) Considera que a escola de hoje beneficiará com uma prática colaborativa do trabalho dos professores?	☐	☐
h) Por ter integrado este projecto, e eventualmente ter havido partilha, considera que o seu trabalho quotidiano saiu enriquecido?	☐	☐
i) Vai continuar a trabalhar em conjunto noutras áreas fora do projecto?	☐	☐

Obrigada pela colaboração!

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO E

GUIÕES DE ENTREVISTA

Guiões de Entrevista aplicados
aos Professores,
Coordenador TIC e Elemento do Conselho Executivo

Lisboa, 2008

GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Temas para Questões
A Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado	• Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado	• Informar o entrevistado acerca do trabalho em curso • Colocar o entrevistado na situação de colaborador da investigação • Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas
B A Colegialidade Docente	• Esclarecer aspectos sobre as práticas pedagógicas dos docentes antes do início do projecto	“Verificámos que os professores trabalham tanto com vários colegas do seu grupo de recrutamento como com colegas de outras disciplinas (34,78%). No entanto, o resultado do questionário revelou também que 17,39% dos professores trabalhava raramente e apenas 17,39% trabalhavam muitas vezes em conjunto com outros colegas. O que pensa sobre estes dados?”
	• Esclarecer aspectos sobre mudanças na prática pedagógica no desenvolvimento do projecto	Um número significativo de professores (47,83%) caracteriza o projecto como um espaço para partilha do conhecimento. Porém, 39,13% dos inquiridos trabalha habitualmente sozinho. Encontra alguns motivos que justifiquem estas diferenças? Como pode explicar a persistência no trabalho isolado?
	• Esclarecer aspectos sobre a importância dada por cada docente à colegialidade	Na sua opinião, existe falta de hábitos de trabalho colaborativo na classe docente? Porquê? E para si, é importante trabalhar em conjunto? Porquê?
	• Esclarecer aspectos sobre a relação dada por cada docente aos benefícios da colegialidade • Ligada a este projecto	“Considerando que 60,87% dos inquiridos prefere trabalhar em conjunto, em qualquer contexto, como explica que não tenha existido colaboração e articulação entre o professor do projecto e o outro docente do regime presencial?”

B A Colegialidade Docente	• Ligada ao sucesso dos projectos • Ligada a uma mudança e inovação na escola actual	95,65% dos professores considera que um dos factores de sucesso de qualquer projecto passa pelo trabalho em conjunto e no caso específico deste projecto 91,3% considera que o trabalho em conjunto é um factor determinante. Qual a sua opinião sobre estes resultados? Reconhece a mais valia da partilha enquanto pedra basilar para a mudança e inovação na escola actual? Porquê? Que consequências poderá vir a ter a experiência do projecto para o seu desempenho profissional enquanto professor?
C A Comunidade de Prática	• Esclarecer questões relativas às dinâmicas próprias de uma comunidade de prática	Considera que o evento do passado dia 5 de Junho e o reconhecimento da Ministra da Educação relativo a este projecto foi importante para si? E para a dinamização e fortalecimento do projecto? Porquê? Após um ano de funcionamento, o estudo revelou que tanto na escola como fora dela, não foi criada uma identidade entre os professores do projecto. Qual a sua opinião face a estes resultados? Como descreve as interações e o ambiente vivido entre os professores do projecto? Notou a entrada de um novo membro em finais de Fevereiro? O que ganhou com este projecto a nível pessoal e profissional? Considera que o projecto estimula a utilização frequente das NTIC e permitiu a sua evolução pessoal nesta matéria? Quais os maiores constrangimentos e dificuldades que sentiu ao longo destes meses? E conseguiu ultrapassá-los? Como?

GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR TIC

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Temas para Questões
A Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado	• Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado	• Informar o entrevistado acerca do trabalho em curso • Colocar o entrevistado na situação de colaborador da investigação • Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas
B	• Esclarecer aspectos sobre mudanças na prática pedagógica no desenvolvimento do projecto	Como pode descrever a envolvimento dos professores pertencentes a este projecto? Quais as mudanças que pôde observar a nível das dinâmicas dos professores?
O Projecto	• Esclarecer aspectos sobre a importância dada por cada docente à colegialidade	Pensa que os professores deste projecto incrementaram a partilha e o trabalho colaborativo? Considera que este tipo de projectos teria sucesso sem a colegialidade dos docentes?
C A Comunidade de Prática	• Esclarecer questões relativas às dinâmicas próprias de uma comunidade de prática	Quais as principais dificuldades e constrangimentos que observou? Enquanto Coordenador TIC, qual o seu envolvimento neste projecto? Foi solicitado para algum tipo de apoio em particular, por parte dos professores? Qual? Como descreve o clima vivido entre os professores do projecto? Como descreve o apoio dado pela escola ao projecto?

GUIÃO DA ENTREVISTA AO CONSELHO EXECUTIVO

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Temas para Questões
A Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado	• Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado	• Informar o entrevistado acerca do trabalho em curso • Colocar o entrevistado na situação de colaborador da investigação • Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas
B O Projecto	• Esclarecer aspectos sobre mudanças na prática pedagógica no desenvolvimento do projecto	Observou mudanças no comportamento dos professores do projecto (a nível de interesse, maior trabalho em equipa, motivação, etc.)? De que forma?
C A Comunidade de Prática	• Esclarecer questões relativas às dinâmicas próprias de uma comunidade de prática	Enquanto membro do Conselho Executivo, qual a importância deste projecto: Para a Escola, enquanto organização? Para o corpo docente? Para a imagem da escola que é projectada para o exterior? Sentiu na escola alguma dinâmica diferente a partir do momento em que o projecto foi iniciado? Quais as principais dificuldades e constrangimentos que observou nos professores? Como pode descrever o ambiente vivido entre os professores? Como tem o Conselho Executivo apoiado o projecto? Considera que os professores do projecto sentem o reconhecimento e valorização do mesmo por parte da Escola e do seu mais importante órgão de gestão?

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO F

CODIFICAÇÃO ALFANUMÉRICA

Correspondência entre
os vários sujeitos de investigação e a codificação atribuída

Lisboa, 2008

CÓDIGO ATRIBUÍDO	CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO DE INVESTIGAÇÃO
P01	Professor que entrou mais tardiamente
P02	Professor que mais trabalhou e se envolveu no projecto
P03	Professor que menos trabalhou
P04	Professor do Quadro de Escola que entrou por convite
P05	Professor do Quadro de Escola que entrou por imposição de horário
P06	Professor contratado (não pertencente ao quadro de escola) e que entrou por imposição de horário
P07	Professor contratada (não pertencente ao quadro de escola) e que entrou por imposição de horário
CTIC	Coordenador TIC
CE	Presidente do Conselho Executivo

Correspondência entre sujeitos de investigação e codificação atribuída

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO G

LOCAIS E DATAS DAS ENTREVISTAS

Locais e datas da realização das nove entrevistas

Lisboa, 2008

ENTREVISTA	DATA	HORA	LOCAL
P01	25 de Julho de 2007	20 h. 30 min.	Sala C1
P02	19 de Julho de 2007	22 horas	Sala C1
P03	20 de Julho de 2007	18 horas	Sala C1
P04	20 de Julho de 2007	11 h. 15 min.	Gabinete da Coordenação do Ensino Recorrente
P05	17 de Julho de 2007	15 horas	Sala C4
P06	18 de Julho de 2007	18 h. 30 min.	Sala C1
P07	19 de Julho de 2007	17 horas	Sala C1
CTIC	17 de Julho de 2007	11 h. 30 min.	Gabinete da Equipa TIC
CE	01 de Agosto de 2007	13 horas	Sala C12

Locais e datas da realização das entrevistas

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO H

TABELAS DE FREQUÊNCIA

Tabelas de frequência relativas ao tratamento dos questionários

Lisboa, 2008

ANÁLISE DESCRITIVA DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

Pergunta 1 – Idade

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Até 25	0	0,00%
26-35	6	26,09%
36-45	6	26,09%
46-55	10	43,48%
56 ou +	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 2 – Sexo

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Feminino	14	60,87%
Masculino	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 3 – Tempo de Serviço

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
1-3	3	13,04%
4-7	3	13,04%
8-15	7	30,43%
16-25	9	39,13%
+ de 25	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 4 – Situação Profissional

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
N. Prof.	0	0,00%
Em Prof.	1	4,35%
QND	12	52,17%
QZP	2	8,70%
Contr.	7	30,43%
Outra	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 5 – Pertença ao Quadro de Escola

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	11	47,83%
Não	12	52,17%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 6 – Distribuição por Grupo de Recrutamento

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
300 - Português	3	13,04%
320 - Francês	0	0,00%
330 - Inglês	2	8,70%
340 - Alemão	0	0,00%
400 - História	1	4,35%
410 - Filosofia	2	8,70%
420 - Geografia	2	8,70%
430 - Economia/Contab.	4	17,39%
500 - Matemática	1	4,35%
510 - Física e Química	1	4,35%
520 - Biologia	3	13,04%
530 - Ed. Tecnol.	0	0,00%
550 - Informática	3	13,04%
600 - Artes Visuais	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 7 – Leccionação da disciplina do ERMAV em regime exclusivo ou partilhado**Pergunta 7a - Lecciona também a mesma disciplina em regime presencial**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	7	30,43%
Não	16	69,57%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 7b - Há outro(s) professor(es) que lecciona(m) a mesma disciplina em regime presencial

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	17	73,91%
Não	6	26,09%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 8 – Colaboração e articulação ao nível de**Pergunta 8a - Abordagem dos conteúdos**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nenhuma	5	21,74%
Pouca	5	21,74%
Alguma	4	17,39%
Muita	0	0,00%
Não Responde	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 8b – Atividades e exercícios

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nenhuma	5	21,74%
Pouca	5	21,74%
Alguma	4	17,39%
Muita	0	0,00%
Não Responde	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 8c – Planificação

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nenhuma	5	21,74%
Pouca	3	13,04%
Alguma	1	4,35%
Muita	5	21,74%
Não Responde	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 8d – Estratégias

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nenhuma	7	30,43%
Pouca	5	21,74%
Alguma	1	4,35%
Muita	1	4,35%
Não Responde	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 8e – Elaboração de matriz e teste

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nenhuma	6	26,09%
Pouca	0	0,00%
Alguma	4	17,39%
Muita	4	17,39%
Não Responde	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 9 – Momento de entrada para o projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Julho	6	26,09%
Setembro	9	39,13%
Outubro	6	26,09%
Novembro	1	4,35%
Dezembro	0	0,00%
Mais tarde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 10 – Forma de entrada para o projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Por convite	11	47,83%
Voluntariamente	1	4,35%
Por imposição de horário	11	47,83%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 11 – Razão determinante de entrada para o projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Novo desafio	4	17,39%
Foi atribuído no horário	11	47,83%
Acredita no projecto	3	13,04%
Conhece pessoas que também entraram para o projecto	0	0,00%
Mais-valia para a escola	3	13,04%
Uma vantagem para os alunos	2	8,70%
Trunfo da escola face às restantes	0	0,00%
Os alunos irão escolher uma escola com esta modalidade	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 12 – Participação em projectos (anos anteriores)

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Participou em apenas um	2	8,70%
Participou em vários	13	56,52%
Nunca participou	8	34,78%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 13 – Participação noutros projectos (actualmente)

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Participa em mais um projecto	6	26,09%
Participa em vários projectos	2	8,70%
Não participa em mais nenhum	15	65,22%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 14 – Conhecimento dos membros

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Já conhecia todos os membros	1	4,35%
Apenas conhecia alguns	15	65,22%
Não conhecia ninguém	7	30,43%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 15 – Experiência de trabalho anterior com os membros do projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Com todos os membros do grupo	0	0,00%
Com alguns	11	47,83%
Com nenhum	12	52,17%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 16 – Momentos de trabalho no projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Apenas no horário lectivo	1	4,35%
No horário lectivo e componente não lectiva	1	4,35%
Quando é preciso, mesmo para além do horário escolar	21	91,30%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 17 – Frequência de trabalho no projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Todos os dias	1	4,35%
4 a 5 dias por semana	3	13,04%
2 dias por semana	8	34,78%
1 vez por semana	8	34,78%
1 vez de 15 em 15 dias	2	8,70%
1 vez por mês	0	0,00%
Nunca	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 18 – Integração no grupo de docentes do projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Muito integrado	6	26,09%
Medianamente integrado	15	65,22%
Pouco integrado	2	8,70%
Nada integrado	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 19 – Avaliação da actividade no projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Muito activo	1	4,35%
Activo	15	65,22%
Pouco activo	6	26,09%
Nada activo	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 20 – Actuação face a um problema no grupo

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Colocar perante todos	6	26,09%
Falar particularmente com apenas um colega	4	17,39%
Falar particularmente com vários colegas	13	56,52%
Não falar com ninguém	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 21 – Atitude face a sugestão para melhorar o projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Propõe-a activamente	10	43,48%
Apenas a comenta informalmente com alguns colegas	11	47,83%
Desinteressa-se e ignora-a	0	0,00%
Não a propõe	1	4,35%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 22 – Discussão de outros assuntos de cariz profissional

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Colegas do projecto	4	17,39%
Outros colegas da escola	3	13,04%
Indiferentemente com qualquer colega	16	69,57%
Não discute esses assuntos na escola	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 23 – Discussão de assuntos de carácter pessoal

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Colegas do projecto	0	0,00%
Outros colegas da escola	1	4,35%
Indiferentemente com qualquer colega	12	52,17%
Não discute esses assuntos na escola	10	43,48%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 24 – Convívio dentro da escola

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Colegas do projecto	2	8,70%
Outros colegas da escola	0	0,00%
Indiferentemente com qualquer colega	21	91,30%
Por norma não convive com colegas	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 25 – Convívio fora da escola

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Colegas do projecto	0	0,00%
Outros colegas da escola	0	0,00%
Indiferentemente com qualquer colega	3	13,04%
Professores que não pertencem à escola	0	0,00%
Outras pessoas que não pertencem à escola	20	86,96%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 26 – Convívio nas refeições

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Colegas do projecto	1	4,35%
Outros colegas da escola	0	0,00%
Indiferentemente com qualquer colega	22	95,65%
Não costuma tomar refeições ou café na escola	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 27 - Existência no seio do grupo de professores do projecto**Pergunta 27a – Existência de debates**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nunca	1	4,35%
Raramente	6	26,09%
Às vezes	13	56,52%
Muitas vezes	2	8,70%
Sempre	0	0,00%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 27b – Existência de controvérsias

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nunca	1	4,35%
Raramente	8	34,78%
Às vezes	10	43,48%
Muitas vezes	2	8,70%
Sempre	0	0,00%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 28 - Posicionamento da escola, enquanto organização, face ao projecto**Pergunta 28a – Importância dada pela escola, enquanto organização, a este projecto**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nenhuma	0	0,00%
Pouca	1	4,35%
Alguma	12	52,17%
Muita	10	43,48%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 28b – Apoio dado pela escola, enquanto organização, a este projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nenhuma	0	0,00%
Pouca	1	4,35%
Alguma	13	56,52%
Muita	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 28c – Grau de integração deste projecto na escola, como parte integrante da organização

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nenhuma	0	0,00%
Pouca	4	17,39%
Alguma	13	56,52%
Muita	6	26,09%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 29 – Prática lectiva habitual

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Apenas c/ 1 colega grupo recrut.	0	0,00%
Apenas c/ 1 colega outra disciplina	0	0,00%
Vários colegas grupo recrutamento	8	34,78%
Vários colegas outras disciplinas	8	34,78%
Sozinho	7	30,43%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 30 – Para o desenvolvimento do projecto, trabalha habitualmente

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
C/ apenas 1 colega específico	1	4,35%
C/ vários colegas indiferentemente	5	21,74%
C/ todos os colegas	0	0,00%
C/ alguns colegas c/ quem melhor se identifica	8	34,78%
Sozinho	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 31 - Prática de trabalho em conjunto ou individual

Pergunta 31a – Anterior ao projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nunca	1	4,35%
Raramente	4	17,39%
Às vezes	13	56,52%
Muitas vezes	4	17,39%
Sempre	0	0,00%
Não Responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 31b – Prática de trabalho em conjunto ou individual (desenvolvimento do projecto)

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Nunca	4	17,39%
Raramente	5	21,74%
Às vezes	8	34,78%
Muitas vezes	5	21,74%
Sempre	0	0,00%
Não Responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 32 – Prática de trabalho desenvolvida nas actividades e publicação de conteúdos na plataforma

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sozinho	8	34,78%
Pede sempre ajuda	2	8,70%
Pede ajuda apenas e só quando tem dificuldades	13	56,52%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 33 – Solicitação a colega para ver o trabalho desenvolvido

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	16	69,57%
Não	7	30,43%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 34 – Colega(s) a quem mostra regularmente o trabalho

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
A um mesmo colega	6	26,09%
A vários colegas	10	43,48%
A todos	0	0,00%
Não responde	7	30,43%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 35 – Prática de trabalho desenvolvida quanto aos recursos e utilitários da plataforma

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Com apenas um colega	3	13,04%
Sempre com o mesmo colega	1	4,35%
Com vários colegas	8	34,78%
Sempre com o mesmo conjunto de colegas	4	17,39%
Com os colegas que se encontram perto	6	26,09%
Não discute	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36 - Espaços informais troca experiências

Pergunta 36a - Na sala do projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	7	30,43%
Não	16	69,57%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36b - Na mesma sala onde vários colegas do projecto estão a trabalhar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	15	65,22%
Não	8	34,78%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36c - Nas escadas

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	1	4,35%
Não	22	95,65%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36d - No bar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	11	47,83%
Não	12	52,17%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36e - No pátio

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	7	30,43%
Não	16	69,57%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36f - Nos corredores

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	3	13,04%
Não	20	86,96%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36g - Na sala de professores

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	11	47,83%
Não	12	52,17%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36h - Através das ferramentas comunicacionais específicas da plataforma

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	3	13,04%
Não	20	86,96%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36i - Através de Mensageiro Instantâneo (MSN; Yahoo; Skype; ...)

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	1	4,35%
Não	22	95,65%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36j - Através de Chats

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	0	0,00%
Não	23	100,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36k - Através do Correio Electrónico

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	5	21,74%
Não	18	78,26%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 36l - Outro

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	1	4,35%
Não	22	95,65%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 37 – Razão para não partilhar experiências

N =23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Prefere trabalhar sozinho	0	0,00%
Não está habituado a partilhar	0	0,00%
É uma perda de tempo	0	0,00%
Não tem tempo	0	0,00%
Não Responde	23	100,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 38 - Momentos do trabalho no projecto em que pede ajuda

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Quando trabalha em casa	0	0,00%
Quando trabalha na escola	2	8,70%
Sempre que necessita	20	86,96%
Nunca pede	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 39 – Forma de actuar face a uma dúvida e trabalhando sozinho

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Pede de imediato ajuda a um colega do projecto	0	0,00%
Espera chegar à escola	7	30,43%
Tenta resolvê-la sozinho	16	69,57%
Desiste	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 40 – Forma de contactar colega quando fora da escola

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
De imediato, usa o telefone	5	21,74%
De imediato, usa o e-mail	6	26,09%
De imediato, publica mensagem na plataforma	2	8,70%
Adia para quando chegar à escola, pois prefere esclarecer presencialmente	10	43,48%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 41 – Opção face a uma dúvida

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Perguntar a colegas do projecto	18	78,26%
Perguntar a outros colegas da escola	1	4,35%
Perguntar a pessoas fora da escola	0	0,00%
Não pergunta e tenta descobrir sozinho	3	13,04%
Não pergunta e desiste de fazer	0	0,00%
Outra	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 42 - Quando tem uma dúvida opta por perguntar a colegas do projecto porque

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Confia na resposta dada e aplica a solução	9	39,13%
Confia na resposta dada, embora necessite de experimentar a solução	9	39,13%
Outra	0	0,00%
Não responde	5	21,74%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 43 – Razões por que não pergunta

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Não gosta de perguntar aos outros	0	0,00%
Receia dar a conhecer as suas dúvidas	0	0,00%
Os outros nunca estão disponíveis	0	0,00%
Outra	3	13,04%
Não responde	20	86,96%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 44 - Partilhar uma dúvida com um colega

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Permite chegar mais facilmente a uma solução	6	26,09%
Permite chegar mais rapidamente a uma solução	5	21,74%
Permite chegar a uma solução mais consistente	12	52,17%
Dificulta encontrar uma solução	0	0,00%
Implica demorar mais tempo a encontrar uma solução	0	0,00%
Não adiante para uma solução	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 45 – Solicitação por parte de colegas para prestar ajuda

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sempre	1	4,35%
Algumas vezes	15	65,22%
Poucas vezes	2	8,70%
Raramente	3	13,04%
Nunca	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 46 – Em caso de ser solicitado para prestar ajuda

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Está sempre disponível	21	91,30%
Só algumas vezes está disponível	0	0,00%
Nunca está disponível	0	0,00%
Não tem tempo	0	0,00%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 47 - Projecto enquanto oportunidade para partilha do conhecimento

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	23	100,00%
Não	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 48 – O projecto enquanto oportunidade de partilha

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Ninguém domina completamente o conhecimento	4	17,39%
Em colaboração, todos nós saímos enriquecidos	10	43,48%
A partilha constitui uma mais-valia acrescida	9	39,13%
Outra	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 49 – Projecto enquanto não oportunidade de partilha

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Não gosta de trabalhar em conjunto	0	0,00%
É difícil encontrar momentos para trabalhar com outras pessoas	0	0,00%
Gosta de descobrir sozinho	0	0,00%
Sempre trabalhou sozinho	0	0,00%
Não vê vantagem em trabalhar em conjunto	0	0,00%
Não responde	23	100,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 50 - Apoio recebido perante um problema

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Os colegas do projecto são determinantes	5	21,74%
Tanto os colegas do grupo de recrutamento como do projecto são determinantes	5	21,74%
É indiferente, qualquer colega da escola pode ser determinante	13	56,52%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 51 - Frequenta a acção de formação

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	15	65,22%
Não	8	34,78%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 52 - Acção de formação e as relações construídas entre o grupo

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Enriquecer as relações com colegas com quem nem se relacionava muito	4	17,39%
Criar relações com quem não se relacionava	2	8,70%
Aprofundar as relações com colegas com quem já partilhava uma amizade	4	17,39%
Consolidar relações entre o grupo	5	21,74%
Não responde	8	34,78%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 53 – Importância da acção de formação como espaço

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Colectivo de encontro do grupo	4	17,39%
De partilha de experiências	4	17,39%
De discussão	2	8,70%
De reflexão de múltiplos pontos de vista	5	21,74%
Não responde	8	34,78%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 54 – Caracterização do projecto (actualmente)

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Uma aventura comunitária	6	26,09%
Um espaço para poder consolidar amizades	0	0,00%
Sem interesse	1	4,35%
Um espaço para partilha de conhecimentos	11	47,83%
Um espaço para troca de experiências	5	21,74%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 55 – A quem recorre em caso de dificuldade ou problema do ERMAV

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Pergunta sempre ao mesmo colega	1	4,35%
Pergunta a quem está por perto	5	21,74%
Não pergunta	0	0,00%
Pergunta à pessoa que sabe que domina o assunto	16	69,57%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 56 – Razões por que recorre apenas ao mesmo colega**Escolhidas em 1º lugar**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sabe que sempre o acolherá	0	0,00%
Já o ajudou noutras ocasiões, no mesmo projecto	0	0,00%
Tem confiança na solução que apresenta	1	4,35%
Tem à-vontade com ele	0	0,00%
Já trabalhou com ele noutros projectos	0	0,00%
Sente que desempenha papel crucial no grupo	0	0,00%
Sabe que está sempre disponível em termos de tempo	0	0,00%
Outra	0	0,00%
Não responde	22	95,65%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 2º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sabe que sempre o acolherá	0	0,00%
Já o ajudou noutras ocasiões, no mesmo projecto	0	0,00%
Tem confiança na solução que apresenta	0	0,00%
Tem à-vontade com ele	1	4,35%
Já trabalhou com ele noutros projectos	0	0,00%
Sente que desempenha papel crucial no grupo	0	0,00%
Sabe que está sempre disponível em termos de tempo	0	0,00%
Outra	0	0,00%
Não responde	22	95,65%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 3º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sabe que sempre o acolherá	0	0,00%
Já o ajudou noutras ocasiões, no mesmo projecto	1	4,35%
Tem confiança na solução que apresenta	0	0,00%
Tem à-vontade com ele	0	0,00%
Já trabalhou com ele noutros projectos	0	0,00%
Sente que desempenha papel crucial no grupo	0	0,00%
Sabe que está sempre disponível em termos de tempo	0	0,00%
Outra	0	0,00%
Não responde	22	95,65%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 57 – Preferência de trabalho em conjunto, em qualquer contexto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	14	60,87%
Não	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 58 – Razões para trabalhar em conjunto**Escolhidas em 1º lugar**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
É mais fácil	1	4,35%
Não se sente perdido	0	0,00%
Pode pedir ajuda	0	0,00%
Precisa de se sentir acompanhado	0	0,00%
Pode pedir opinião sobre o seu trabalho	0	0,00%
Troca opiniões e experiências	12	52,17%
Não responde	10	43,48%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 2º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
É mais fácil	1	4,35%
Não se sente perdido	1	4,35%
Pode pedir ajuda	1	4,35%
Precisa de se sentir acompanhado	0	0,00%
Pode pedir opinião sobre o seu trabalho	4	17,39%
Troca opiniões e experiências	0	0,00%
Não responde	16	69,57%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 3º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
É mais fácil	3	13,04%
Não se sente perdido	0	0,00%
Pode pedir ajuda	3	13,04%
Precisa de se sentir acompanhado	0	0,00%
Pode pedir opinião sobre o seu trabalho	1	4,35%
Troca opiniões e experiências	0	0,00%
Não responde	16	69,57%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 59 - Motivação actual comparativamente com o momento inicial

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Aumentou	9	39,13%
Diminuiu	5	21,74%
Não se alterou	9	39,13%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 60 – Razões de decréscimo do interesse e motivação**Escolhidas em 1º lugar**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
De ordem pessoal	0	0,00%
Ordem profissional exteriores projecto	0	0,00%
Ordem profissional intrínsecas projecto	4	17,39%
Outra	1	4,35%
Não responde	18	78,26%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 2º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
De ordem pessoal	1	4,35%
Ordem profissional exteriores projecto	1	4,35%
Ordem profissional intrínsecas projecto	0	0,00%
Outra	1	4,35%
Não responde	20	86,96%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 3º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
De ordem pessoal	1	4,35%
Ordem profissional exteriores projecto	0	0,00%
Ordem profissional intrínsecas projecto	1	4,35%
Outra	0	0,00%
Não responde	21	91,30%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 61 - 3 aspectos factores motivação**Escolhidas em 1º lugar**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Contacto com colegas projecto	1	4,35%
Desafio	10	43,48%
Pertencer a projecto pioneiro na escola	3	13,04%
Contacto com TIC	2	8,70%
Consolida amizades c/ colegas projecto	0	0,00%
Identifica-se cada vez mais c/ colegas projecto	0	0,00%
Aprende com colegas	0	0,00%
Partilha com colegas o que aprende	0	0,00%
Trabalha em grupo	0	0,00%
Experiência impulsiona novos projectos	5	21,74%
Outro	1	4,35%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 2º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Contacto com colegas projecto	1	4,35%
Desafio	0	0,00%
Pertencer a projecto pioneiro na escola	4	17,39%
Contacto com TIC	6	26,09%
Consolida amizades c/ colegas projecto	0	0,00%
Identifica-se cada vez mais c/ colegas projecto	1	4,35%
Aprende com colegas	5	21,74%
Partilha com colegas o que aprende	4	17,39%
Trabalha em grupo	0	0,00%
Experiência impulsiona novos projectos	0	0,00%
Outro	0	0,00%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 3º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Contacto com colegas projecto	0	0,00%
Desafio	6	26,09%
Pertencer a projecto pioneiro na escola	2	8,70%
Contacto com TIC	1	4,35%
Consolida amizades c/ colegas projecto	0	0,00%
Identifica-se cada vez mais c/ colegas projecto	0	0,00%
Aprende com colegas	0	0,00%
Partilha com colegas o que aprende	2	8,70%
Trabalha em grupo	2	8,70%
Experiência impulsiona novos projectos	6	26,09%
Outro	0	0,00%
Não responde	4	17,39%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 62 – Factores de desmotivação face ao projecto**Escolhidas em 1º lugar**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Falta de feedback dos alunos	18	78,26%
Exige mais tempo do que o atribuído no horário	1	4,35%
Só participa p/ cumprir horário atribuído	1	4,35%
Disciplina leccionada revelou-se igual a qq outra	0	0,00%
Exige tempo demais	0	0,00%
Não se identifica c/ colegas do projecto	0	0,00%
Projecto não se revela um desafio	1	4,35%
Não aprende com os colegas	0	0,00%
Projecto não aumentou contacto c/ TIC	0	0,00%
Projecto não foi ao encontro das expectativas	1	4,35%
Outro	0	0,00%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 2º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Falta de feedback dos alunos	2	8,70%
Exige mais tempo do que o atribuído no horário	7	30,43%
Só participa p/ cumprir horário atribuído	1	4,35%
Disciplina leccionada revelou-se igual a qq outra	0	0,00%
Exige tempo demais	1	4,35%
Não se identifica c/ colegas do projecto	0	0,00%
Projecto não se revela um desafio	0	0,00%
Não aprende com os colegas	0	0,00%
Projecto não aumentou contacto c/ TIC	3	13,04%
Projecto não foi ao encontro das expectativas	4	17,39%
Outro	1	4,35%
Não responde	4	17,39%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 3º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Falta de feedback dos alunos	1	4,35%
Exige mais tempo do que o atribuído no horário	3	13,04%
Só participa p/ cumprir horário atribuído	0	0,00%
Disciplina leccionada revelou-se igual a qq outra	1	4,35%
Exige tempo demais	3	13,04%
Não se identifica c/ colegas do projecto	1	4,35%
Projecto não se revela um desafio	2	8,70%
Não aprende com os colegas	1	4,35%
Projecto não aumentou contacto c/ TIC	2	8,70%
Projecto não foi ao encontro das expectativas	2	8,70%
Outro	1	4,35%
Não responde	6	26,09%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 63 – Decisão a tomar actualmente

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Continuar	19	82,61%
Abandonar	4	17,39%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 64 – Factores para continuar no projecto**Escolhidas em 1º lugar**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
O projecto é relevante	7	30,43%
Sente-se ligado às pessoas	0	0,00%
Sente-se ligado ao conteúdo do projecto	4	17,39%
Oportunidade p/ aperfeiçoar compet. e conhec.	6	26,09%
Outra	0	0,00%
Não responde	6	26,09%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 2º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
O projecto é relevante	3	13,04%
Sente-se ligado às pessoas	2	8,70%
Sente-se ligado ao conteúdo do projecto	3	13,04%
Oportunidade p/ aperfeiçoar compet. e conhec.	5	21,74%
Outra	2	8,70%
Não responde	8	34,78%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 3º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
O projecto é relevante	2	8,70%
Sente-se ligado às pessoas	4	17,39%
Sente-se ligado ao conteúdo do projecto	2	8,70%
Oportunidade p/ aperfeiçoar compet. e conhec.	4	17,39%
Outra	1	4,35%
Não responde	10	43,48%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 65 – Factores para abandonar o projecto**Escolhidas em 1º lugar**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
O projecto não é relevante	0	0,00%
Não se sente ligado directamente ao projecto	0	0,00%
Não se sente ligado às pessoas	0	0,00%
Não acrescenta qq mais valia às compet. e conhec.	1	4,35%
Outra	3	13,04%
Não responde	19	82,61%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 2º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
O projecto não é relevante	0	0,00%
Não se sente ligado directamente ao projecto	0	0,00%
Não se sente ligado às pessoas	1	4,35%
Não acrescenta qq mais valia às compet. e conhec.	1	4,35%
Outra	0	0,00%
Não responde	21	91,30%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 3º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
O projecto não é relevante	0	0,00%
Não se sente ligado directamente ao projecto	2	8,70%
Não se sente ligado às pessoas	0	0,00%
Não acrescenta qq mais valia às compet. e conhec.	0	0,00%
Outra	0	0,00%
Não responde	21	91,30%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 66 – Factores necessários para manutenção do grupo**Escolhidas em 1º lugar**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Incrementar a partilha de experiências	4	17,39%
Criar um fórum para partilha de dúvidas	2	8,70%
Criar um espaço físico para trabalho	6	26,09%
Criar um Web site	0	0,00%
Criar reuniões periódicas	4	17,39%
Não é necessário mudar nada	1	4,35%
O projecto tem viabilidade para continuar	6	26,09%
TOTAL	23	100,00%

Escolhidas em 2º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Incrementar a partilha de experiências	8	34,78%
Criar um fórum para partilha de dúvidas	2	8,70%
Criar um espaço físico para trabalho	4	17,39%
Criar um Web site	1	4,35%
Criar reuniões periódicas	3	13,04%
Não é necessário mudar nada	0	0,00%
O projecto tem viabilidade para continuar	4	17,39%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	22	100,00%

Escolhidas em 3º lugar

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Incrementar a partilha de experiências	3	13,04%
Criar um fórum para partilha de dúvidas	5	21,74%
Criar um espaço físico para trabalho	5	21,74%
Criar um Web site	0	0,00%
Criar reuniões periódicas	5	21,74%
Não é necessário mudar nada	0	0,00%
O projecto tem viabilidade para continuar	2	8,70%
Não responde	3	13,04%
TOTAL	20	100,00%

Pergunta 67 – Avaliação do projecto**Pergunta 67a - No momento da sua integração**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Muito interessante	10	43,48%
Uma sobrecarga de trabalho	0	0,00%
Sem interesse	0	0,00%
Inovador	6	26,09%
Uma perda de tempo	0	0,00%
Desafiante	7	30,43%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 67b - No momento actual

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Muito interessante	9	39,13%
Uma sobrecarga de trabalho	2	8,70%
Sem interesse	2	8,70%
Inovador	8	34,78%
Uma perda de tempo	0	0,00%
Desafiante	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 68 - Funcionamento do projecto**Pergunta 68a - Interesse no funcionamento do projecto noutras escolas**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	20	86,96%
Não	3	13,04%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 68b - Criação de linguagem própria

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	6	26,09%
Não	14	60,87%
Não responde	3	13,04%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 68c - Encontros regulares do grupo

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	4	17,39%
Não	16	69,57%
Não responde	3	13,04%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 68d - Locais formais para troca de experiências

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	5	21,74%
Não	15	65,22%
Não responde	3	13,04%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 68e - Momentos formais para troca de experiências

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	4	17,39%
Não	15	65,22%
Não responde	4	17,39%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 68f - Sala específica para o projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	3	13,04%
Não	17	73,91%
Não responde	3	13,04%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 68g - Aumento do relacionamento com as pessoas do projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	16	69,57%
Não	5	21,74%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 69 - Interesse manifestado por outros colegas exteriores ao projecto**Pergunta 69a - Pelo funcionamento do projecto**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	16	69,57%
Não	7	30,43%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 68b - Para o integrarem no futuro

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	6	26,09%
Não	15	65,22%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 70 – Liderança no grupo**Pergunta 70a - Existem líderes dentro do grupo**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	18	78,26%
Não	5	21,74%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 70b - Considera fundamental o papel do líder

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	14	60,87%
Não	7	30,43%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 70c - Considera ser absolutamente desnecessária a existência de líder(es)

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	2	8,70%
Não	19	82,61%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 70d - Considera ser uma questão que lhe é indiferente

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	5	21,74%
Não	16	69,57%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 71 – Caracterização do projecto relativamente ao ritmo de desenvolvimento**7.1.1. No início do projecto**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Lento	7	30,43%
Acelerado	13	56,52%
Sem opinião	3	13,04%
TOTAL	23	100,00%

7.1.2. Neste momento

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Lento	9	39,13%
Acelerado	8	34,78%
Sem opinião	6	26,09%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 72 - Sucesso dos projectos

Pergunta 72a - Considera que um dos factores de sucesso de qualquer projecto passa pelo trabalho em conjunto?

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	22	95,65%
Não	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 72b - Considera que, no caso específico deste projecto, o trabalho em conjunto é um factor determinante do sucesso?

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	21	91,30%
Não	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 73 - Avaliação do interesse e vantagens do projecto

Pergunta 73a - Tem interesse

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	23	100,00%
Não	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 73b - É relevante para a escola

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	22	95,65%
Não	0	0,00%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 73c - Traz vantagens para os alunos

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	23	100,00%
Não	0	0,00%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 73d - Traz vantagens para cada um dos professores

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	16	69,57%
Não	6	26,09%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 73e - É uma perda de tempo

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	0	0,00%
Não	22	95,65%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74 - Avaliação do projecto**Pergunta 74a – Continuação das relações com os membros, se terminado o projecto**

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	13	56,52%
Não	9	39,13%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74b - Alteração da prática lectiva devido ao trabalho colaborativo no projecto

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	7	30,43%
Não	15	65,22%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74c - No 1º momento, acreditou no projecto?

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	21	91,30%
Não	1	4,35%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74d - E agora, continua a acreditar?

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	19	82,61%
Não	3	13,04%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74e - Considera que o mesmo grupo de professores pode alargar os objectivos deste projecto?

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	20	86,96%
Não	2	8,70%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74f - Pretende continuar a fazer parte do projecto?

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	19	82,61%
Não	3	13,04%
Não responde	1	4,35%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74g – Benefício da prática colaborativa para a escola de hoje

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	20	86,96%
Não	1	4,35%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74h – Enriquecimento do trabalho quotidiano em função da eventual partilha

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	19	82,61%
Não	2	8,70%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

Pergunta 74i – Trabalho futuro em conjunto noutras áreas

N = 23	FREQUÊNCIAS	PERCENTAGEM
Sim	20	86,96%
Não	1	4,35%
Não responde	2	8,70%
TOTAL	23	100,00%

UNIVERSIDADE ABERTA
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO I

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Quadros de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Lisboa, 2008

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no geral	Praticamente ausente	Percepção de que os professores apenas cumprem as tarefas de rotina	Acho que as pessoas fazem o que têm realmente que fazer... o que tem que ser feito. (...) Eu acho que as pessoas fazem, e cada vez mais têm feito aquilo o que são obrigadas a fazer, salvo raras exceções.	Acho. Acho que as pessoas fazem o que têm realmente que fazer... o que tem que ser feito. O que tem que ser feito, as pessoas fazem mas são raras as pessoas, eu quando estou a dizer que acho, estou a fazer uma média, uma média geral, não estou a falar em caso nenhum em particular, nem no meu caso nem em nenhum. Eu acho que as pessoas fazem, e cada vez mais têm feito aquilo o que são obrigadas a fazer, salvo raras exceções.
		Percepção de que os professores necessitam de estarem motivados para trabalharem em conjunto	... as pessoas motivadas, (nem precisam de ser muito motivadas) os professores por norma acho que têm um bocadinho este bichinho este bichinho de querer trabalhar em grupo e fazer coisas em grupo porque, se nós não gostarmos de fazer coisas em grupo, não gostamos de dar aulas. A aula é um todo. A aula não é só o professor, não é? A aula faz-se com os alunos, faz-se com tudo. E eu acho que quando as pessoas são motivadas, isso acontece. Naturalmente. Por exemplo, há sempre um outro que naturalmente também não gosta de o fazer mas por norma acho que as pessoas fazem mesmo aquilo que se pede e pouco mais.	Porque eu acho que as pessoas bem... as pessoas motivadas (nem precisam de ser muito motivadas), os professores por norma acho que têm um bocadinho este bichinho de querer trabalhar em grupo e fazer coisas em grupo porque, se nós não gostarmos de fazer coisas em grupo, não gostamos de dar aulas. A aula é um todo. A aula não é só o professor, não é? A aula faz-se com os alunos, faz-se com tudo. E eu acho que quando as pessoas são motivadas, isso acontece. Naturalmente. Por exemplo, há sempre um outro que naturalmente também não gosta de o fazer mas por norma acho que as pessoas fazem mesmo aquilo que se pede e pouco mais.
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Espírito de entreatajuda no projecto	Eu acho que todas as pessoas tinham um pouco de receio de dizer o que se passavam com aquele colega e muitos colegas falavam, falavam alto: “eu não sei, e agora como é que isto se pode fazer?” Ou, “como é que eu ponho mais um tópico?”	Eu acho... eu não tinha... como tu sabes, eu só apanhei isto a meio; eu, quando estava na sala, às vezes, na sala de trabalho, alguns colegas estavam a fazer; parecia um bicho de sete cabeças, de início. Eu acho que todas as pessoas tinham um pouco de receio de dizer o que é que se passavam com aquele colega e muitos colegas falavam, falavam alto: “eu não sei, e agora como é que isto se pode fazer?” Ou, “como é que eu ponho mais um tópico?”

			Alguns professores (...) que costumavam trabalhar aqui na Sala de Trabalho, havia a preocupação de dizer “olha, vem ver isto que eu pus”; “já puseste isto...?”; “olha o fulano tal que me apareceu”; “o não sei quantos não me apareceu...”; mas é a tal coisa: a mim não me dizia quase nada, porque eu não tinha alunos e perguntava: “você têm o não sei quantos?”	Alguns professores, e alguns professores que tu sabes quem são, que costumavam trabalhar aqui na Sala de Trabalho, havia a preocupação de dizer “olha, vem ver isto que eu pus”; “já puseste isto...?”; “olha o fulano tal que me apareceu”; “o não sei quantos não me apareceu...”; mas é a tal coisa: a mim não me dizia quase nada, porque eu não tinha alunos e perguntava: “você têm o não sei quantos?”
	Generosidade entre as pessoas do projecto		acho que as pessoas tinham uma grande generosidade naquilo que... quando partilhavam ideias. Acho que houve sempre da parte das pessoas com quem eu interagia uma grande generosidade,	Eu acho que... embora a minha experiência seja diminuta e a interacção não seja muito grande com os outros, acho que as pessoas tinham uma grande generosidade naquilo que... quando partilhavam ideias. Acho que houve sempre da parte das pessoas com quem eu interagia uma grande generosidade, havia uma grande vontade de... querer fazer mais,
	Praticamente ausente	A partilha foi dando lugar gradualmente a trabalho individual	na verdade, eu mostrei os materiais, na verdade eu mostrava os materiais a outros colegas, de início fiz muitas tentativas do que... depois, deixei de fazer tentativas de tentar...	depois, na verdade, eu mostrei os materiais, na verdade eu mostrava os materiais a outros colegas, de início fiz muitas mais tentativas do que... depois, deixei de fazer, deixei de fazer tentativas de tentar... porque eu dava uma disciplina que também não existem manuais e eu tive dificuldade para arranjar os materiais;
	Inexistência de manual implicou trabalho individual		eu substituí uma colega que mesmo estando ausente me forneceu tudo o que tinha, mas eu acho que ela também se deparava com os mesmos problemas do que eu porque depois para preparar os materiais, preparava sozinha	de grupo não, porque eu substituí uma colega que mesmo estando ausente me forneceu tudo o que tinha, mas eu acho que ela também se deparava com os mesmos problemas do que eu porque depois para preparar os materiais, preparava sozinha.. É isso que eu acho.

		Percepção do trabalho desenvolvido isoladamente	Se calhar um dos trabalhos mais solitários que eu desenvolvi aqui durante o ano	Se calhar um dos trabalhos mais solitários que eu desenvolvi aqui durante o ano, a páginas tantas, porque depois achei que tinha que fazer as coisas e pronto.
		Pouco espírito de entreatajuda no grupo disciplinar	não tive a receptividade por parte dos colegas de grupo;	como, se calhar, não tive a receptividade por parte dos colegas de grupo;
Desenvolvimento do projecto	Ausência de condições	Importância da existência de um local e momentos formais para partilha	na minha opinião faltava um espaço físico, uma hora marcada para estarem todos juntos (...) por mais que eu goste de trabalhar em grupo, se não tiver oportunidade, torna-se muito mais difícil, porque depois cada um está na sua disciplina, está a dar a sua coisa e acabou por ser um trabalho mais solitário.	O que eu acho e que eu senti muita falta foi realmente de poder falar mais com colegas. Eu acho que... na minha opinião faltava um espaço físico, uma hora marcada para estarem todos juntos, porque há coisas por muito... e eu sou uma pessoa que gosto de trabalhar muito em grupo; por mais que... por mais que eu goste de trabalhar em grupo, se não tiver oportunidade, torna-se muito mais difícil, porque depois cada um está na sua disciplina, está a dar a sua coisa e acabou por ser um trabalho mais solitário.
		Importância da existência de um local para partilha	se houvesse uma reunião, eu não digo semanal, não é!, mas se houvesse um meeting de algum em algum tempo com as pessoas, se calhar... havia um catalizador para que as pessoas pudessem partilhar este tipo de experiências.	mas é a tal coisa, se calhar... isto é a minha opinião, se houvesse uma reunião, eu não digo semanal, não é!, mas se houvesse um meeting de algum em algum tempo com as pessoas, se calhar... havia um catalizador, era um catalizador para que as pessoas pudessem partilhar este tipo de experiências.
	Dificuldades com a tecnologia	Receio das novas tecnologias	foi o medo das novas tecnologias, não é? De estar a mexer no computador.	Eu acho que foi um bocado isso: foi o medo das novas tecnologias, não é? De estar a mexer no computador. Penso eu.

		Conhecimento da plataforma Moodle	ao programa, não sei bem como é que se chama o programa, a plataforma, à plataforma, o que eu achei... às vezes era-me difícil encontrar determinadas coisas para fazer mas também porque eu... passei por uma aprendizagem rápida, se calhar em função... e como também eu sou um bocado para o desenrascado, também não pedi muito mais; achava que... tinha dificuldade às vezes em... em... colocar imagens e como eu sou de Biologia queria sempre pôr tudo e mais alguma coisa, como podes imaginar e não conseguia pôr tudo e mais alguma coisa ou pelo menos do tamanho que eu queria e... eu lembro-me... das imagens lembro-me; foi uma das primeiras dificuldades que eu encontrei, mas que é a tal coisa, como comecei a mexer, a mexer, a mexer descobri que as tinha que gravar... aprendi a gravar as imagens de outra maneira e... se calhar não dava para gravar noutros programas, ali dá. Andava às vezes... quando tinha disquetes, fazia isso. Lá fui buscar os conhecimentos das disquetes e lá comecei a compactar e a colocá-las lá. Às vezes achava que era um pouco lento, que era um pouco lento... que demorava tempo demais a carregar as coisas ou passava sempre para o início, eu não podia passar para o sítio onde estava exactamente, tinha que puxar tudo para baixo, tudo para baixo, para mim era uma das coisas que me aborrecia, não era uma dificuldade mas era uma das coisas que me aborrecia quando eu estava a trabalhar.
			Ao programa em si; ao programa, não sei bem como é que se chama o programa, a plataforma, à plataforma, o que eu achei... às vezes era-me difícil encontrar determinadas coisas para fazer mas também porque eu... passei por uma aprendizagem rápida, se calhar em função... e como também eu sou um bocado para o desenrascado, também não pedi muito mais; achava que... tinha dificuldade às vezes em... em... colocar imagens e como eu sou de Biologia queria sempre pôr tudo e mais alguma coisa, como podes imaginar e não conseguia pôr tudo e mais alguma coisa ou pelo menos do tamanho que eu queria e... eu lembro-me... das imagens lembro-me; foi uma das primeiras dificuldades que eu encontrei, mas que é a tal coisa, como comecei a mexer, a mexer, a mexer descobri que as tinha que gravar... aprendi a gravar as imagens de outra maneira e... se calhar não dava para gravar noutros programas, ali dá. Andava às vezes... quando tinha disquetes, fazia isso. Lá fui buscar os conhecimentos das disquetes e lá comecei a compactar e a colocá-las lá. Às vezes achava que era um pouco lento, que era um pouco lento... que demorava tempo demais a carregar as coisas ou passava sempre para o início, eu não podia passar para o sítio onde estava exactamente, tinha que puxar tudo para baixo, tudo para baixo, para mim era uma das coisas que me aborrecia, não era uma dificuldade mas era uma das coisas que me aborrecia quando eu estava a trabalhar.

	Interesse dos alunos	Falta de adesão dos alunos	eu no meu caso acho que foi o facto de não ter alunos que me... catalizou um pouco	E também... eu no meu caso acho que foi o facto de não ter alunos que me... catalizou um pouco, porque bastava eu pôr ali umas coisas, fazer o meu trabalho, e como não tinha feedback comecei a... adormecer.
		A falta de alunos impossibilitou o espírito de partilha	eu acabei por não ter essa... essa ligação com os outros colegas porque eu realmente não tinha... queria, queria participar no fórum, eu não ia participar no fórum sozinho, não é? Houve coisas que eu não consegui utilizar.	“O não sei quantos não aparecia também nos outros, e eu acabei por não ter essa... essa ligação com os outros colegas porque eu realmente não tinha... queria, queria participar no fórum, eu não ia participar no fórum sozinho, não é? Houve coisas que eu não consegui utilizar.
		Ausência de interacção com os alunos	a minha maior dificuldade foi não ter feedback e não ter... e não ter interacção dos alunos	Mais... Dificuldades...? Ah... e eu vou voltar a bater na mesma tecla, a minha maior dificuldade foi não ter feedback e não ter... e não ter interacção dos alunos ou de alguém que me dissesse “isto está muito bem explicado, está muito mal explicado, preciso de esquemas, preciso de consultar mais isto ou aquilo...”
		Percepção de que a falta de alunos gerou desmotivação	mas acho que também havia um pouco de desmotivação por os alunos não aparecerem.	mas acho que também havia um pouco de desmotivação por os alunos não aparecerem. E... essa desmotivação, por vezes... pelo menos acho que acontecia isso, uma vez ou outra que ouvi “ah! Eu não tenho ninguém!; não tenho ninguém...” essa... e acho que aos outros também transparecia um pouco isso. Acho que é um projecto que todos nós, pelo menos as pessoas com quem falei, acharam muito giro e que se podia fazer muitas coisas mas... que ficou aquém das expectativas, não é?
	Interesse no projecto	Vontade de integrar o projecto desde o início	eu vim substituir a CG em condições que não gostava de ter substituído mas foi algo que desde início me apeteceu fazer; claro que... se nós tivéssemos, e este é o problema às vezes dos	Sim, eu gostava... Eu gostava de... para mim foi mesmo, foi algo que eu... eu vim substituir a CG em condições que não gostava de ter substituído mas foi algo que desde início me apeteceu fazer; claro que... se nós tivéssemos, e este é o problema às vezes dos

			este é o problema às vezes dos contratados, porque é o que sobra e é o que nos aparece, mas se esta fosse uma escola em que eu estava já, eu se esta fosse uma escola em que eu estava já, eu teria sido uma das primeiras pessoas a dizer sim, eu quero participar nisto.	contratados, porque é o que sobra e é o que nos aparece, mas se esta fosse uma escola em que eu estava já, eu teria sido uma das primeiras pessoas a dizer sim, eu quero participar nisto.
Importância do projecto	Alteração nas práticas pedagógicas	Comunicação online com alunos	Eu este ano enquanto... quando estava a dar a disciplina de Ecologia – mais facilmente me lembrava de enviar um e-mail aos alunos, criei um e-mail para... eu já tinha um e-mail só para alunos, mas criei um e-mail do gmail que conseguisse meter informação e comecei a enviar-lhes coisas e eles a colocarem-me dúvidas porque eu também só tinha duas horas por semana e como tive a substituir a CG e houve algumas aulas que não foram dadas, nós precisávamos de renovar matéria, optei por, de vez em quando, nós trocávamos informações por mail.	Já teve este ano. Eu este ano enquanto... quando estava a dar a disciplina de Ecologia – mais facilmente me lembrava de enviar um e-mail aos alunos, criei um e-mail para... eu já tinha um e-mail só para alunos, mas criei um e-mail do gmail que conseguisse meter informação e comecei a enviar-lhes coisas e eles a colocarem-me dúvidas porque eu também só tinha duas horas por semana e como tive a substituir a CG e houve algumas aulas que não foram dadas, nós precisávamos de renovar matéria, optei por, de vez em quando, nós trocávamos informações por mail.
	Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos	Vontade de coordenar uma equipa	deviam haver colegas que poderiam coordenar uma equipa, como se pequenas equipas e eu gostava... eu se tivesse numa escola assim eu gostava de coordenar uma coisa dessas	E não queria se calhar só participar nisto a dar uma aula, eu acho que... devia haver aqui um grau entre o Coordenador, o verdadeiro coordenador do projecto e os outros colegas, deviam haver colegas que poderiam coordenar uma equipa, como se pequenas equipas e eu gostava... eu se tivesse numa escola assim eu gostava de coordenar uma coisa dessas porque eu acho que isto não se..... nós aqui só temos... estamos a dar aulas, mais nada,
		Alargar o projecto à comunidade	mas acho que isto se podia alargar, por exemplo à comunidade, sem ser à comunidade escolar, como nós temos aqueles cursos de Português para Estrangeiros e	mas acho que isto se podia alargar, por exemplo à comunidade, sem ser à comunidade escolar, como nós temos aqueles cursos de Português para Estrangeiros e

			comunidade escolar, podia ser uma forma de as pessoas estarem em casa e aprenderem um bocadinho mais e de ingressarem numa escola, acho que era uma coisa muito importante	tudo o mais, podia ser uma forma de as pessoas estarem em casa e aprenderem um bocadinho mais e de ingressarem numa escola, acho que era uma coisa muito importante
	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Superar dificuldades	em termos de programa penso que se calhar não sou a pessoa mais adequada porque acho que consegui mais ou menos chegar lá (...)as pessoas de início parecia tudo um bicho de sete cabeças e acho que depois foram-se habituando e que... com o tempo, mais ou menos, conseguiam adaptar-se.	mas, em termos de programa penso que se calhar não sou a pessoa mais adequada porque acho que consegui mais ou menos chegar lá e acho que os outros; mesmo os outros, mesmo as pessoas que não tinham... de início, pelo que eu me apercebi, quando eu estava no... quando eu estava no e-learning, as pessoas de início parecia tudo um bicho de sete cabeças e acho que depois foram-se habituando e que... com o tempo, mais ou menos, conseguiam adaptar-se.
		Possibilidade de interação permanente com os alunos	E eu acho que é realmente o grande valor deste projecto. É poder-se trabalhar em tempo real e não só naquelas horas que nós estamos destinados e conseguir, quando os alunos estão disponíveis, quando nós estamos disponíveis, porque muitas vezes nós estamos confinados e... ao contrário do que eu... eu tinha esta ideia de início que era algo muito confinado, que era um projecto muito confinado e que só se estava ali e que as coisas estavam ali na Net, achava que era uma coisa muito fechada, no início eu tinha esta ideia, e eu alterei muito esta ideia	E eu acho que é realmente o grande valor deste projecto. É poder-se trabalhar em tempo real e não só naquelas horas que nós estamos destinados e conseguir, quando os alunos estão disponíveis, quando nós estamos disponíveis, porque muitas vezes nós estamos confinados e... ao contrário do que eu... eu tinha esta ideia de início que era algo muito confinado, que era um projecto muito confinado e que só se estava ali e que as coisas estavam ali na Net, achava que era uma coisa muito fechada, no início eu tinha esta ideia, e eu alterei muito esta ideia
		Permitir a motivação de	que pode ser utilizado em muitas vertentes e que acho que dá	e acho que muito pelo contrário não é nada... não é nada estanque, é algo que tem... que pode ser utilizado

		docentes e discentes	oportunidade dos alunos andarem ao seu ritmo e dos professores... e mesmo assim os professores conseguem-nos motivar, só agora eu percebi que é possível motivar os alunos a participarem num tipo de programa como este.	em muitas vertentes e que acho que dá oportunidade dos alunos andarem ao seu ritmo e dos professores... e mesmo assim os professores conseguem-nos motivar, só agora eu percebi que é possível motivar os alunos a participarem num tipo de programa como este.
		Interesse na pesquisa de outras experiências	apanhei-me a pesquisar se haviam... se havia mais projectos de e-learning noutras escolas, se haviam outras plataformas e se eu conseguia entrar nelas para ver como é que elas funcionavam. É verdade. Eu normalmente conseguia entrar nas outras para ver se funcionavam tal e qual, se o programa era o mesmo, se não era o mesmo	é sempre um valor acrescentado nós sabermos alguma coisa mais e eu, por exemplo, apanhei-me a pesquisar se haviam... se havia mais projectos de e-learning noutras escolas, se haviam outras plataformas e se eu conseguia entrar nelas para ver como é que elas funcionavam. É verdade. Eu normalmente conseguia entrar nas outras para ver se funcionavam tal e qual, se o programa era o mesmo, se não era o mesmo
Identidade	Existência de subgrupos com identidade	Percepção da existência de espírito de grupo	Todos os professores? De todos, todos? Existe algum... eu acho que existe algum... eu acho que existe algum. Não digo que todos tenham todos os professores porque eu não soube que este este e este estavam a trabalhar, eu é que ia vendo lá no... no... quem é que estava lá a trabalhar.	Todos os professores? De todos, todos? Existe algum... eu acho que existe algum. Não digo que todos tenham. Eu não conheci todos os professores porque eu não soube que este este e este estavam a trabalhar, eu é que ia vendo lá no... no... quem é que estava lá a trabalhar.
		Percepção da ausência de identidade entre um grupo de professores	Acho que entre algumas, não. Entre algumas, não havia. Eu de certeza que não tinha com muitos; nem sei quem é que eles são...	Acho que entre algumas, não. Entre algumas, não havia. Eu de certeza que não tinha com muitos; nem sei quem é que eles são...

	Ausência de uma representação conjunta do projecto	Entrada de um novo membro	No grupo... fui recebida por A e pela P, não é? De resto... algum contacto, mas pouco. Com os outros colegas, algum contacto mas pouco. E o contacto que eu tive, fui eu que o estabelecia. Mas fui bem recebida pelas pessoas com quem comecei a trabalhar.	<i>Olha, referiste aí que entraste a meio.</i> 01/D – Sim. Ent. – <i>Como é que tu foste recebida no grupo?</i> 01/D – No grupo... fui recebida por A e pela P, não é? De resto... algum contacto, mas pouco. Com os outros colegas, algum contacto mas pouco. E o contacto que eu tive, fui eu que o estabelecia. Mas fui bem recebida pelas pessoas com quem comecei a trabalhar.
		Percepção da não integração no grupo de novo membro	eu pertenci porque trabalhava, não é? E porque... e necessitava, falava com A e falava com P,	Hum... (silêncio) eu pertenci porque trabalhava, não é? E porque... e necessitava, falava com A e falava com P, que foi a pessoa com quem... quando eu necessitava de alguma coisa, tinha alguma dúvida, normalmente falava com P. <i>Com mais ninguém?</i> 01/D – Não, se viesse falar com a... como é que se chama? Com a E. Cheguei a falar com a E porque sabia que a E, a E gosta de partilhar aquilo que faz e mostrar os progressos que fez e tudo o mais. Logo, uma vez acho eu, que falei com a E. por qualquer coisa que não me lembrava, para adicionar... acho que foi adicionar um tópico; no início quando a P. me ensinou adicionou tantos tópicos... culpa minha, uma coisa básica e depois um dia queria acrescentar um tópico e andei à procura, à procura, à procura e... não conseguia acrescentar um tópico. E depois perguntei-lhe a ela; acho que foi a ela que lhe perguntei. Mas foi uma vez...

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no geral	Praticamente ausente	Ausência de hábitos de trabalho em equipa	é um dos problemas que existem. A falta de... de trabalho em equipa dentro de cada um dos grupos (...) Eu acho que inicialmente as pessoas... para já, não há esse hábito de trabalhar em grupo; começa aí.	Eu penso que, esse é um dos problemas... é um dos problemas que existem. A falta de... de trabalho em equipa dentro de cada um dos grupos. Eu acho que inicialmente as pessoas... para já, não há esse hábito de trabalhar em grupo; começa aí. E cada um ainda está muito voltado para si e tem dificuldades que pensa que sozinho mais facilmente resolverá. Quando, se calhar, seria mais fácil trabalhando em equipa.
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Espírito de entreatajuda no projecto	eu acho que o mais difícil é sempre o começar e eu vejo por mim, o que aconteceu; e se não fosse o apoio de determinadas colegas, e sabes disso, ... a A. assim como a P e a V, que estávamos ali em conjunto; uma tinha uma dúvida, a outra tinha mais conhecimentos e tirava essa dúvida e as coisas foram-se resolvendo e mais...	eu acho que o mais difícil é sempre o começar e eu vejo por mim, o que aconteceu; e se não fosse o apoio de determinadas colegas, e sabes disso, ... a A. assim como a P e a V, que estávamos ali em conjunto; uma tinha uma dúvida, a outra tinha mais conhecimentos e tirava essa dúvida e as coisas foram-se resolvendo e mais... com entusiasmo, com vontade de aprender; eu acho que tudo é possível
			Ah? Do ERMAV, do projecto ERMAV? Ah! Eu acho que sim, eu acho que houve muita partilha. Eu senti isso com muita gente. Com um grupo de professores com quem trabalhei imensas vezes e... a partilhar formas de apresentar os conteúdos... ah... qual era a melhor forma, porque aquilo para mim era um mundo completamente desconhecido e... aprendi imenso e ... partilhei imenso as minhas coisas, também; mais noutro campo mas houve partilha, de facto.	Ah? Do ERMAV, do projecto ERMAV? Ah! Eu acho que sim, eu acho que houve muita partilha. Eu senti isso com muita gente. Com um grupo de professores com quem trabalhei imensas vezes e... a partilhar formas de apresentar os conteúdos... ah... qual era a melhor forma, porque aquilo para mim era um mundo completamente desconhecido e... aprendi imenso e ... partilhei imenso as minhas coisas, também; mais noutro campo mas houve partilha, de facto.

	Praticamente ausente	Empenhamento diminuto	E acho que esse é um problema que os professores têm que ultrapassar porque, até agora, com as novas tecnologias e tudo isso, acho que o trabalho em equipa funciona muito melhor. Se pensarmos no b-learning, por exemplo, com os conteúdos, é evidente que aí poderemos tirar muito mais partido do trabalho de cada um. Esse trabalho conjunto não vai ser o somatório de todos, vai ser o somatório de todos com mais valia, de certeza. Porque exige que cada um tire o máximo da sua disciplina e pode potenciar, também, a disciplina dos outros ou tirar partido da disciplina dos outros. Infelizmente, eu também muitas vezes não faço isso. Mas gostaria e vou tentar fazê-lo. E desde que comecei a trabalhar na plataforma, creio que ganhei a noção de que, de facto, esse trabalho é fundamental.	E acho que esse é um problema que os professores têm que ultrapassar porque, até agora, com as novas tecnologias e tudo isso, acho que o trabalho em equipa funciona muito melhor. Se pensarmos no b-learning, por exemplo, com os conteúdos, é evidente que aí poderemos tirar muito mais partido do trabalho de cada um. Esse trabalho conjunto não vai ser o somatório de todos, vai ser o somatório de todos com mais valia, de certeza. Porque exige que cada um tire o máximo da sua disciplina e pode potenciar, também, a disciplina dos outros ou tirar partido da disciplina dos outros. Infelizmente, eu também muitas vezes não faço isso. Mas gostaria e vou tentar fazê-lo. E desde que comecei a trabalhar na plataforma, creio que ganhei a noção de que, de facto, esse trabalho é fundamental.
	Percepção das vantagens	Importante para algumas pessoas	Eu, aqui para mim, o mais determinante foi, de facto, o trabalho em equipa. Não tenho dúvidas sobre isso. Ent. – <i>Não pode ser generalizado a todas as pessoas do projecto...</i> 02/D – Mas naquele grupo com quem eu trabalhei, de facto, funcionou muito bem. Funcionou muito bem... Ent. – <i>E esse grupo era aproximadamente de quantas pessoas?</i> 02/D – Quatro, cinco pessoas, à volta disso. Com quem trabalhámos quase diariamente. Praticamente, todos os dias. Tínhamos duas horas em que estávamos ali, pelo menos, da minha parte, posso dizer, “a partir pedra” e depois saiu um diamante, no final.	Eu, aqui para mim, o mais determinante foi, de facto, o trabalho em equipa. Não tenho dúvidas sobre isso. Ent. – <i>Não pode ser generalizado a todas as pessoas do projecto...</i> 02/D – Mas naquele grupo com quem eu trabalhei, de facto, funcionou muito bem. Funcionou muito bem... Ent. – <i>E esse grupo era aproximadamente de quantas pessoas?</i> 02/D – Quatro, cinco pessoas, à volta disso. Com quem trabalhámos quase diariamente. Praticamente, todos os dias. Tínhamos duas horas em que estávamos ali, pelo menos, da minha parte, posso dizer, “a partir pedra” e depois saiu um diamante, no final.

		Mais-valia para a mudança e inovação na escola actual	Ah sim; não tenho dúvidas sobre isso. Eu acho que só isso. Eu acho que só partilhando os conhecimentos... aliás, o professor até, embora sejam professores de disciplinas diferentes, vê os conhecimentos... aliás, o professor até, embora sejam professores de disciplinas diferentes, vê até que ponto a sua própria disciplina pode contribuir de alguma forma para tirar mais partido da outra disciplina; como é que eu hei-de explicar isso? Sei lá, eu vejo em relação a Economia com Matemática ou até Economia com a História ou com Geografia que há pontos de contacto, que nós aí podemos harmonizar os conteúdos de forma a não haver repetições, a... numa disciplina ou noutra aprofundar mais porque é mais adequado nessa disciplina do que na outra, e acho que só partilhando aquilo que se está a fazer é que isso é possível. Portanto, o trabalho em grupo é fundamental.	Ah sim; não tenho dúvidas sobre isso. Eu acho que só partilhando os conhecimentos... aliás, o professor até, embora sejam professores de disciplinas diferentes, vê até que ponto a sua própria disciplina pode contribuir de alguma forma para tirar mais partido da outra disciplina; como é que eu hei-de explicar isso? Sei lá, eu vejo em relação a Economia com Matemática ou até Economia com a História ou com Geografia que há pontos de contacto, que nós aí podemos harmonizar os conteúdos de forma a não haver repetições, a... numa disciplina ou noutra aprofundar mais porque é mais adequado nessa disciplina do que na outra, e acho que só partilhando aquilo que se está a fazer é que isso é possível. Portanto, o trabalho em grupo é fundamental.
Desenvolvimento do projecto	Ausência de condições	Importância da existência de um local para partilha	é muito importante o local; haver um local onde as pessoas possam trabalhar, porque em conjunto a trabalhar, porque aí essa partilha quase que nasce naturalmente	Porque não sei se também... é muito importante o local; haver um local onde as pessoas possam trabalhar, possam estar em conjunto a trabalhar, porque aí essa partilha quase que nasce naturalmente, e eu senti isso na Sala de Trabalho da escola.
	Dificuldades com a tecnologia	Necessidade de formação nas potencialidades da plataforma	eu sinto que havia necessidade ou de uma ampla acção de formação ou de um grupo de pessoas que trabalhassem em conjunto e que tirassem partido de todas as potencialidades da plataforma.	Neste momento, o que eu sinto é que poderemos tirar muito, muito partido da plataforma e que a plataforma não foi ainda devidamente explorada. Portanto, eu sinto que havia necessidade ou de uma ampla acção de formação ou de um grupo de pessoas que trabalhassem em conjunto e que tirassem partido de todas as potencialidades da plataforma. Da plataforma e nossas, porque nós temos sempre... o... o... o ser humano não tem limites, e de facto... e a plataforma também já vi que há muita coisa para explorar que eu não explorei

	Receio ou resistência à novidade	Resistência face ao e-learning/b-learning	muitos professores encaram o e-learning/b-learning com... com muita resistência. Aham que aquilo não é nada; que a qualidade do ensino piora; que é muito limitativo; que vai condicionar o professor; que vai limitar o aluno...	Primeiro, porque eu creio que há... e isso também se passou comigo, por isso eu estou à-vontade para fazer esta afirmação, que muitos professores encaram o e-learning/b-learning com... com muita resistência. Aham que aquilo não é nada; que a qualidade do ensino piora; que é muito limitativo; que vai condicionar o professor; que vai limitar o aluno...
	Interesse no projecto	Mudança radical da postura enquanto docente e enquanto pessoa	Bem, a minha postura mudou radicalmente. Porque inicialmente eu fui das pessoas que mais resistiu, aliás tive algumas guerras com o formador, porque achava que era muito... cá está, muito limitativo, que... não havia nada tão enriquecedor como a aula presencial porque... “então, e a poesia?”; “então, e o aspecto humano?”. Ora, a poesia nós podemos divulgá-la e partilhá-la ainda mais; o aspecto humano e o brilhoso nos olhos, como eu dizia... também há muitas formas... mensagens; os fóruns; as pessoas conhecem-se melhor; eu até costume dizer que isto é muito bom para os jovens porque eles na adolescência, na chamada fase crítica, em que existe inibição, timidez e falta de auto-estima; eu acho que podem enriquecer essa auto-estima e mais ainda, a... até nós... isso aconteceu comigo, eu desabafei, eu partilhei, eu brinquei com as mensagens, com os fóruns; isso foi muito bom e eu costume dizer: “o brilhoso nos olhos, no fim, quando nos encontrarmos, de certeza que é maior!”. Ent. – <i>Queres dizer mais alguma coisa?</i> 02/D – Quero dizer obrigada a quem, de facto, me lançou nesta aventura!	Bem, a minha postura mudou radicalmente. Porque inicialmente eu fui das pessoas que mais resistiu, aliás tive algumas guerras com o formador, porque achava que era muito... cá está, muito limitativo, que... não havia nada tão enriquecedor como a aula presencial porque... “então, e a poesia?”; “então, e o aspecto humano?”. Ora, a poesia nós podemos divulgá-la e partilhá-la ainda mais; o aspecto humano e o brilhoso nos olhos, como eu dizia... também há muitas formas... mensagens; os fóruns; as pessoas conhecem-se melhor; eu até costume dizer que isto é muito bom para os jovens porque eles na adolescência, na chamada fase crítica, em que existe inibição, timidez e falta de auto-estima; eu acho que podem enriquecer essa auto-estima e mais ainda, a... até nós... isso aconteceu comigo, eu desabafei, eu partilhei, eu brinquei com as mensagens, com os fóruns; isso foi muito bom e eu costume dizer: “o brilhoso nos olhos, no fim, quando nos encontrarmos, de certeza que é maior!”. Ent. – <i>Queres dizer mais alguma coisa?</i> 02/D – Quero dizer obrigada a quem, de facto, me lançou nesta aventura!

Importância do projecto	Novas aprendizagens	Facilidade de os professores mais novos usarem as TIC	Os mais novos trazem sangue novo, trazem outras formas de ensinar, já vêm as novas tecnologias de uma forma diferente...	Definimos até uma estratégia de grupo para haver uniformidade de critérios e para aqueles... até em relação aos professores mais novos que chegam à escola ou que chegam ao grupo, serem integrados e... e todas as dificuldades que têm, seriam, de certeza, muito mais facilmente ultrapassadas. E até os mais velhos, também aprendiam com os mais novos, portanto... porque isto é um trabalho de equipa, é que toda a gente aprende. Os mais novos trazem sangue novo, trazem outras formas de ensinar, já vêm as novas tecnologias de uma forma diferente... eu vejo por mim, que vejo que há colegas novos este ano que me ensinaram imenso; eu tinha dificuldades, e recorria; estava ali na sala de trabalho e eu não conseguia transportar o ficheiro daqui para acolá e os colegas, com uma facilidade incrível faziam aquilo que enfim... que eu espero que dentro de poucos anos, toda a gente esteja a fazer.
	Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos	Mobilizar as pessoas e as escolas	é preciso mobilizar as pessoas e mudar a mentalidade das pessoas. E... e ainda no outro dia eu pessoas. E... e ainda no outro dia eu defendia isso. Temos que mobilizar as escolas e... temos que começar a... mas temos que falar a nível de grupo e de departamento e começar a definir estratégias,	Eu acho que é preciso mobilizar as pessoas e mudar a mentalidade das pessoas. E... e ainda no outro dia eu defendia isso. Temos que mobilizar as escolas e... temos que começar a... nós já falamos entre nós, entre amigos, entre grupos de amigos... mas temos que falar a nível de grupo e de departamento e começar a definir estratégias, ainda há pouco eu dizia isso a uma colega, a M., que diz: “eu não sei nada de computadores mas quero aprender”;
		Oficinas de formação	há colegas que já sabem alguma coisa, que se disponibilizam e que dentro da própria escola, deveríamos criar uma oficina de formação,	então, há colegas que já sabem alguma coisa, que se disponibilizam e que dentro da própria escola, deveríamos criar uma oficina de formação; poderia não ser uma formação formal mas até informal em que

			formação; poderia não ser uma formação formal mas até informal	aqueles colegas que, de facto, já dominam ou pelo menos conseguem já trabalhar numa plataforma ou num projecto desse tipo e... trabalhavam com esses colegas e ajudavam; para eles...
		Adaptação do projecto às aulas presenciais	eu já estou a pensar que no próximo ano vou aplicar o b-learning para os meus alunos, mesmo com os alunos que, portanto, vão às aulas e vou aproveitar o projecto para eles trabalharem, para eles explorarem, fazem exercícios, pesquisam, mil e uma coisas... E provavelmente vou também tirar partido do projecto para melhorar as aulas, para dar as aulas de outra forma, sei lá... Tanta coisa que... que estou a pensar.	No meu caso, eu já estou a pensar que no próximo ano vou aplicar o b-learning para os meus alunos, mesmo com os alunos que, portanto, vão às aulas e vou aproveitar o projecto para eles trabalharem, para eles explorarem, fazem exercícios, pesquisam, mil e uma coisas... E provavelmente vou também tirar partido do projecto para melhorar as aulas, para dar as aulas de outra forma, sei lá... Tanta coisa que... que estou a pensar.
		Implementação do Projecto PAOLEÇA SUCESSO	Até um projecto na escola... que acho que poderá ser muito importante. Eu tinha pensado num projecto que lhe dei o nome PAOLEÇA SUCESSO – PAOL – Projecto on-line; um projecto de apoio on-line EÇA – E de empreendedorismo; C – Combate ao insucesso	Até um projecto na escola... que acho que poderá ser muito importante. Eu tinha pensado num projecto que lhe dei o nome PAOLEÇA SUCESSO – PAOL – Projecto on-line; um projecto de apoio on-line EÇA – E de empreendedorismo; C – Combate ao insucesso e acho que a escola deve aproveitar muito este projecto; sobretudo... creio que pode apresentá-lo para o ensino nocturno, em sistema e-learning e b-learning e para o ensino diurno em sistema de b-learning.
	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Incremento da pesquisa recíproca	O e-learning/b-learning vai enriquecer, vai obrigar o professor a pesquisar mais, vai obrigar o aluno a pesquisar mais, porque isto da Moodle ou outra, e nós no nosso caso concreto do ERMAV, não... não... aliás, o e-learning/b-learning não se trata do ensino a distância, não se trata de colocar na plataforma conteúdos e pedir actividades.	Eu agora, no final da acção e no final do ERMAV, afirmo precisamente o contrário. O e-learning/b-learning vai enriquecer, vai obrigar o professor a pesquisar mais, vai obrigar o aluno a pesquisar mais, porque isto da plataforma Moodle ou outra, e nós no nosso caso concreto do ERMAV, não... não... aliás, o e-learning/b-learning não se trata do ensino a distância, não se trata de colocar na plataforma conteúdos e pedir actividades.

			learning/b-learning não se trata do ensino a distância, não se trata de colocar na plataforma conteúdos e pedir actividades. Temos de fazer muito mais do que isso...	Temos de fazer muito mais do que isso: conceitos fundamentais para o aluno entrar na disciplina, na matéria, mas depois, motivar o aluno e levá-lo a ele próprio a pesquisar e enriquecer esses conhecimentos, esses conhecimentos base e isso é possível fazer. Temos é que constantemente, através do fórum, de mensagens, sobretudo para aqueles alunos mais novos ou que não estão ainda muito habituados a estas coisas a motivá-los e... e fazê-los pesquisar; procurar enriquecer os conhecimentos. Eu acho que isso é possível.
		Superar dificuldades	Para mim, o mais importante foi de facto eu descobrir potencialidades que desconhecia, foi perceber que era uma área que para mim era de facto muito problemática e eu pensei que nunca iria superar	Para mim, o mais importante foi de facto eu descobrir potencialidades que desconhecia, foi perceber que era uma área que para mim era de facto muito problemática e eu pensei que nunca iria superar e, de facto, creio que evolui bastante, e isso foi muito importante.
	Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal	eu acho que ganhei imenso em termos pessoais porque descobri potencialidades que, de facto, desconhecia; porque vi que não podemos dizer que não somos capazes	Ganhei imenso. Imenso! (...) Portanto, eu acho que ganhei imenso em termos pessoais porque descobri potencialidades que, de facto, desconhecia; porque vi que não podemos dizer que não somos capazes
		Benefícios a nível profissional	eu senti já este ano que as aulas enriqueceram imenso, porque eu comecei a trabalhar com os alunos, portanto a tirar partido da Internet, num trabalho de pesquisa,	e em termos profissionais... bem... então aí, nem sei o que posso dizer. Porque, na escola, eu senti já este ano que as aulas enriqueceram imenso, porque eu comecei a trabalhar com os alunos, portanto a tirar partido da Internet, num trabalho de pesquisa, lamentei muitas vezes que a escola não tivesse na própria sala de aula computadores disponíveis e ligados à Internet, que...

				neste momento, é uma situação que pensamos que a partir de Setembro, vai estar ultrapassada e ainda bem, porque esse acho que é o ponto número um; é, na sala de aula o professor ter um computador ligado à Internet, é fundamental, porque para pesquisar na própria aula em tempo útil, em tempo real, na aula, com o aluno. É evidente que a Internet tem muito lixo mas a Internet tem coisas excelentes. É como os livros: há livros ótimos e há livros péssimos. E o papel do professor é precisamente esse: é conduzir o aluno para os conteúdos que acha que são mais adequados e levar depois o aluno também a voar, porque ele depois começa a querer fazer esse trabalho.
	Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial não foi determinante para a dinamização e fortalecimento do projecto	Não, eu acho que isso não foi determinante. É evidente que toda a gente gosta que, seja ao nível do Ministério, seja ao nível da escola, seja a nível de quem for, toda a gente gosta de ver que o seu trabalho é reconhecido. Mas... mas para mim, pessoalmente, não foi determinante.	Não, eu acho que isso não foi determinante. É evidente que toda a gente gosta que, seja ao nível do Ministério, seja ao nível da escola, seja a nível de quem for, toda a gente gosta de ver que o seu trabalho é reconhecido. Mas... mas para mim, pessoalmente, não foi determinante.
Identidade	Existência de subgrupos com identidade	Criação de pequenos grupos	Não foi criada uma identidade? Então, mas em relação a um grupo de professores que... acho que houve identidade; eu senti isso, pelo menos; da minha parte, senti isso. (...) Porque aquele grupo de pessoas que estavam ali diariamente, era praticamente todos os dias, porque nós não estávamos apenas no projecto, trabalhámos no projecto fora das horas que estavam destinadas ao projecto, trabalhei muitas horas fora desse horário, eu e outras pessoas, e de facto nós estávamos ali, partilhávamos as dúvidas e cada vez que alguém	Não foi criada uma identidade? Então, mas em relação a um grupo de professores que... acho que houve identidade; eu senti isso, pelo menos; da minha parte, senti isso. (...) Porque aquele grupo de pessoas que estavam ali diariamente, era praticamente todos os dias, porque nós não estávamos apenas no projecto, trabalhámos no projecto fora das horas que estavam destinadas ao projecto, trabalhei muitas horas fora desse horário, eu e outras pessoas, e de facto nós estávamos ali, partilhávamos as dúvidas e cada vez que alguém

				descobria alguma coisa, gritava “e vem ver! Eu descobri isto”, “e eu agora vou também tentar fazer dessa maneira” e... e isso foi muito bom. Eu acho... eu... eu... pelo menos naquele grupo com quem trabalhei e foram... algumas pessoas, eu senti que de facto tinha enriquecido, tinha superado dificuldades, aliás continuo a dizer que se não fossem duas ou três pessoas desse grupo eu teria desistido...
	Ausência de uma representação conjunta do projecto	Entrada e saída de membros	Não! Não... Não me apercebi, de facto	<i>Notaste a entrada de um novo membro para o grupo em finais de Fevereiro?</i> 02/D – (silêncio e espanto) Ent. – ...e a saída de outro? 02/D – Não! Não... Não me apercebi, de facto.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no geral	Praticamente ausente	Conteúdos específicos	a verdade é que as matérias que eu dou tendem a ser matérias bastante específicas, o que significa que não podem ser discutidas com qualquer pessoa;	e por outro lado, a verdade é que as matérias que eu dou tendem a ser matérias bastante específicas, o que significa que não podem ser discutidas com qualquer pessoa; sobretudo, a matéria em si, a metodologia se calhar pode, mas... às vezes, nem isso.
	Pontual	Trabalho em conjunto, na escola, apenas com professores do grupo disciplinar	trabalhei em conjunto com um outro colega do grupo; tenho muita dificuldade já em trabalhar com um colega que não seja do grupo. (...) eu trabalhei em conjunto, por exemplo, com o Y; trabalhámos em várias coisas em conjunto, mas quase exclusivamente com pessoas da área	E portanto, daí eu, por exemplo, trabalhar, trabalhei em conjunto com um outro colega do grupo; tenho muita dificuldade já em trabalhar com um colega que não seja do grupo.
	Apenas fora da escola	Trabalho em conjunto na vida profissional	Eu, na minha vida profissional, trabalho sistematicamente em conjunto; e inclusivamente com as pessoas que tenho a depender de mim, muito raramente eu tomo decisões sem as ouvir	Eu, na minha vida profissional, trabalho sistematicamente em conjunto; e inclusivamente com as pessoas que tenho a depender de mim, muito raramente eu tomo decisões sem as ouvir porque... a verdade é que eles normalmente conhecem os problemas muito melhor do que eu.
Trabalho colaborativo no projecto	Praticamente ausente	Obrigação	Não vejo que isso tenha sido... eu acho que foi mais uma questão de cortesia, mais uma questão de educação, é mais uma questão de camaradagem, se quiser, do que propriamente “eu tenho que ajudar este porque estamos os dois no mesmo	Eu, nas ajudas que pedi, fui sempre bem recebido; presumo que nas ajudas que me pediram, também fiz o possível para ajudar mas... da mesma forma acabo como quando alguém me pede para o ajudar quando a impressora está bloqueada, não é? Não vejo que isso tenha sido... eu acho que foi mais uma questão de cortesia, mais uma questão de educação, é mais uma questão de camaradagem, se quiser, do que

			barco”. Há um barco maior que é o facto de sermos professores. Esse sobreposição-se, claramente.	propriamente “eu tenho que ajudar este porque estamos os dois no mesmo barco”. Há um barco maior que é o facto de sermos professores. Esse sobreposição-se, claramente.
		Os aspectos metodológicos tendem a ser trabalhados mais isoladamente	é diferente da metodologia que as pessoas têm ou que escolhem para utilizar; admito que as pessoas embora utilizem de uma forma se calhar mais individual, mais isolada	Penso que isso é diferente da metodologia que as pessoas têm ou que escolhem para utilizar; admito que as pessoas embora utilizem de uma forma se calhar mais individual, mais isolada,
		Ausência de colaboração e articulação entre o professor do projecto e o docente do regime presencial	A colaboração que houve foi... não diria zero mas foi muito perto disso	Eu vou-te responder pela parte que me toca. A colaboração que houve foi... não diria zero mas foi muito perto disso
		Dificuldades de relação	a pessoa que estava a leccionar a disciplina pelo método tradicional entendia (...)que deveria ser também a pessoa a fazer, portanto, a leccionar pelo método de e-learning	porque basicamente a pessoa que estava a leccionar a disciplina pelo método tradicional entendia (e quem sou eu para a criticar), portanto, isto não é uma crítica, que deveria ser também a pessoa a fazer, portanto, a leccionar pelo método de e-learning, inclusivamente, ao princípio, foi uma questão que foi levantada.
		Ausência de interesse	isso terá levado a que o professor não tivesse muito interesse em... nem pelo projecto nem por... incluir alguns dos seus contributos no projecto	E portanto, penso que isso terá levado a que o professor não tivesse muito interesse em... nem pelo projecto nem por... incluir alguns dos seus contributos no projecto.

	Partilha de recursos	Do conhecimento	sendo um espaço aberto a várias pessoas necessariamente é quase um lugar comum dizer-se que é um espaço de partilha de conhecimento, quer dizer, sempre que a gente exterioriza conhecimento de alguma forma, ele fica acessível e é partilhado.	Eu acho que não há correlação entre uma coisa e a outra, porque sendo um espaço aberto a várias pessoas necessariamente é quase um lugar comum dizer-se que é um espaço de partilha de conhecimento, quer dizer, sempre que a gente exterioriza conhecimento de alguma forma, ele fica acessível e é partilhado.
	Percepção das vantagens	Diminui o isolamento	Vantagens há sempre, porque eu costumo dizer que nós não devemos tentar reinventar a roda, (...) E o isolar leva-nos muitas vezes a reinventar a roda.	Vantagens, há sempre. Vantagens há sempre, porque eu costumo dizer que nós não devemos tentar reinventar a roda, ela já está inventada, não é? E o isolar leva-nos muitas vezes a reinventar a roda.
Desenvolvimento do projecto	Dificuldades com a tecnologia	Procura de apoio	aquilo que eu via, por exemplo, era as pessoas a... a... procurar ajuda porque queriam fazer qualquer coisa e não eram capazes. (...) as pessoas procuravam ajuda mas limitava-se quase a isso, normalmente procuravam ajuda a quem... algum professor de informática que vissem à volta porque admitiam que aquele, por ser de informática, tinha um bocadinho mais de à-vontade; nem sempre é assim. Porque como te digo, o interface é muito específico, é muito particular;	aquilo que eu via, por exemplo, era as pessoas a... a... procurar ajuda porque queriam fazer qualquer coisa e não eram capazes. Nessa altura sim, as pessoas procuravam ajuda mas limitava-se quase a isso, normalmente procuravam ajuda a quem... algum professor de informática que vissem à volta porque admitiam que aquele, por ser de informática, tinha um bocadinho mais de à-vontade; nem sempre é assim. Porque como te digo, o interface é muito específico, é muito particular;
		Ausência de formação na área das TIC	A sensação que eu tenho em relação ao projecto de e-learning é que... falta ou faltou muita formação. (...) aquilo que eu vejo é que não se sentem confortáveis com a informática	A sensação que eu tenho em relação ao projecto de e-learning é que... falta ou faltou muita formação. Ou seja, a ferramenta não é complicada mas por aquilo que eu pude ver ao longo deste ano, não tenhamos a veleidade de dizer que os professores, no geral, há excepções, muitas, felizmente, se sentem confortáveis com a informática, porque aquilo que eu vejo é que não

				se sentem confortáveis com a informática. E esta é uma ferramenta atípica, uma ferramenta que ainda para mais tem um interface que não é propriamente muito “user friendly”; tem métodos de fazer as coisas que são um pouco estranhos, saem fora daquilo que é aquele espaço da informática que as pessoas ainda dominam um bocadinho que será o Office ou partes do Office. E portanto... acho que nesse aspecto se tivesse havido mais formação, se calhar, as pessoas teriam aderido melhor.
	Conhecimento da plataforma Moodle		Desde logo, o interface. (...) Na minha opinião, é o interface que, mesmo para alguém que está habituado a mexer em coisas destas é atípico, não é um interface... há regras que já são quase que universais e que este interface não respeita. E portanto, obriga as pessoas a pensar um bocado onde é que estão as coisas e como é que poderão lá chegar. Penso que, nesse aspecto, para alguém que tenha menos à-vontade com a informática, isto deve ser muito mais intimidante, ainda.	
Interesse dos alunos	Falta de adesão dos alunos		Depois, a fraca... na minha opinião, a fraca adesão dos alunos, ou seja, ... eu acho que a partir de determinada altura, creio que se sentiu, quando saiu aquela facilidade com que se passou a entrar no ensino superior... houve uma desmobilização e isso... as pessoas, de alguma forma, começaram a sentir que “estavam a trabalhar para o boneco”. E isso é coisa que muito pouca gente gosta de fazer, não é?	Depois, a fraca... na minha opinião, a fraca adesão dos alunos, ou seja, ... eu acho que a partir de determinada altura, creio que se sentiu, quando saiu aquela facilidade com que se passou a entrar no ensino superior... houve uma desmobilização e isso... as pessoas, de alguma forma, começaram a sentir que “estavam a trabalhar para o boneco”. E isso é coisa que muito pouca gente gosta de fazer, não é?
	Dúvida da motivação dos alunos face ao		A minha dúvida é se nós conseguimos motivar alguém que não consegue vir à escola a	Eu tenho uma dúvida e para esta dúvida não tenho a resposta, tenho só a dúvida que é: o e-learning poder ser utilizado para, como foi neste caso, para aqueles alunos

		projecto de e-learning	depois... de uma forma individual, ter a disciplina de ir “à sua escola”, que no fundo é o e-learning.	que não têm possibilidade de vir à escola. A minha dúvida é se nós conseguimos motivar alguém que não consegue vir à escola a depois... de uma forma individual, ter a disciplina de ir “à sua escola”, que no fundo é o e-learning. Eu acho que um aluno para poder de facto aderir a 100% a um projecto destes tem que estar muito motivado para a escola e a sua... o seu impedimento tem que ser... o seu impedimento de frequentar fisicamente as aulas tem que ser, de facto, um impedimento muito forte, porque admito que alguém que esteja tão motivado a ponto de ter a disciplina de ir regularmente... no fundo, estudar sozinho; no fundo, pesquisar sozinho, tendo uma espécie de um tutor à distância, eu acho que esse aluno, se tiver possibilidade, prefere vir às aulas fisicamente, não é? Se ele não tem esta disciplina, se ele não encara o ensino desta forma, então não sei... tenho dúvidas se o e-learning será a resposta porque... se ele de facto vir... as aulas não significam nada para ele, então não tem a disciplina ou o interesse ou a necessidade que lhe gerem o rigor de dedicar x horas por semana àquilo... Isto é uma dúvida; não tenho a resposta.
	Interesse no projecto	Interessante	Eu acho que o projecto é um projecto interessante	Eu acho que o projecto é um projecto interessante.
	Aspectos negativos	Percepção da desvalorização do projecto	Não sei se ele não terá sido visto por algumas pessoas como “brincar aos professores e aos alunos”	Não sei se ele não terá sido visto por algumas pessoas como “brincar aos professores e aos alunos”, porque... a sala de aula tem que ter 4 paredes, umas mesas, umas cadeiras, um quadro; e portanto, se não tem nada disto é...

Importância do projecto	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Diferente perspectiva na preparação dos materiais	Há aqui um aspecto que eu acho que é interessante no projecto e que se calhar é talvez aquilo que eu retenho: é que, o cuidado que se tem que colocar na preparação destes materiais implica uma perspectiva completamente diferente porque... parece que não mas numa sala... numa aula presencial, o facto de nós irmos falar, de alguma forma nós podemos compensar deficiências; ali não... ali não. E muitas vezes as deficiências existem e nós nunca nos vamos aperceber delas porque muitas vezes... se o aluno não se apercebe e não disser, nós não vamos aperceber e portanto... Nesse aspecto penso que cria um... cria uma necessidade de maior análise sobre as coisas para se conseguir chegar a conteúdos que sejam mais... por outro lado, eles têm que falar por si só! Não é... não é somente chegar e dizer umas coisas, não! Porque até... da interacção com os alunos, como em tudo na vida, da interacção nascem novas perspectivas e por vezes há coisas que a gente está a dizer e percebe até pelas caras que eles não estão a perceber patavina daquilo que nós lhes estamos a dizer. Ali, não há cara! E portanto, a pessoa pode ter aqui 2 perspectivas: uma é dizer: eu sou tão bom, tão bom, que eles percebem tudo! A outra, é ter dúvidas! A outra, é ter dúvidas... Mas são sempre dúvidas um bocado a cru, porque nunca as... tens sempre dificuldade em confirmá-las, e portanto a solução é de facto tentar pôr-se do outro lado. Nesse aspecto, penso que é aquilo que eu... que eu achei mais curioso no projecto. A minha participação foi, às duas por três pensar e dizer: “eh pá! Eu se tivesse lá, percebia
			Há aqui um aspecto que eu acho que é interessante no projecto e que se calhar é talvez aquilo que eu retenho: é que, o cuidado que se tem que colocar na preparação destes materiais implica uma perspectiva completamente diferente porque... parece que não mas numa sala... numa aula presencial, o facto de nós irmos falar, de alguma forma nós podemos compensar deficiências; ali não... ali não.

				isto?” E às vezes a conclusão era não!
Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal		acho que não faz... tenho até dificuldade em perceber a pergunta, percebes? Não... não sei responder.	A nível pessoal, acho que não faz... tenho até dificuldade em perceber a pergunta, percebes? Não... não sei responder.
	Benefícios a nível profissional		conheci uma forma diferente de fazer as coisas.	A nível profissional, como professor, conheci uma forma diferente de fazer as coisas.
	Ausência de benefícios a nível profissional, como profissional		em termos de e-learning, é algo que eu já tenho usado. Nós, na empresa, temos qualquer coisa nessa área.	A nível profissional, profissional, em termos de e-learning, é algo que eu já tenho usado. Nós, na empresa, temos qualquer coisa nessa área.
Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial foi determinante para a dinamização e fortalecimento do projecto		Eu não tenho dúvidas que sim. Agora, se a tua pergunta (...) Ou seja, o facto de vir cá a Ministra e dizer que gosto muito do projecto, é um reconhecimento para o projecto e fortalece o projecto em si; não vejo é como é que isso tem que afectar as relações entre as pessoas que fazem parte do projecto. A não ser o sentimento... sentem todas que levaram uma palmadinha nas costas, não sei... Só se for por aí...	Eu não tenho dúvidas que sim. Agora, se a tua pergunta é mais no sentido: se isso contribuiu para o tal estreitar de laços, já tenho dúvidas; já tenho dúvidas... Ou seja, o facto de vir cá a Ministra e dizer que gosto muito do projecto, é um reconhecimento para o projecto e fortalece o projecto em si; não vejo é como é que isso tem que afectar as relações entre as pessoas que fazem parte do projecto. A não ser o sentimento... sentem todas que levaram uma palmadinha nas costas, não sei... Só se for por aí...
	Percepção de que a visita ministerial não contribuiu para consolidar as relações entre o grupo		Agora, se a tua pergunta é mais no sentido: se isso contribuiu para o tal estreitar de laços, já tenho dúvidas; já tenho dúvidas... (...) não vejo é como é que isso tem que afectar as relações entre as pessoas que fazem parte do projecto.	Eu não tenho dúvidas que sim. Agora, se a tua pergunta é mais no sentido: se isso contribuiu para o tal estreitar de laços, já tenho dúvidas; já tenho dúvidas... Ou seja, o facto de vir cá a Ministra e dizer que gosto muito do projecto, é um reconhecimento para o projecto e fortalece o projecto em si; não vejo é como é que isso tem que afectar as relações entre as pessoas que fazem parte do projecto. A não ser o sentimento... sentem todas que levaram uma palmadinha nas costas, não

	Propostas decorrentes do projecto	Maior visibilidade		sei... Só se for por aí... Não sei se isto terá sido visto pelas pessoas como uma forma mais... actualizada/avançada de ensinar ou se terá sido visto como o primo pobre do ensinar. E se é o primo pobre, é pena. É pena!... E isso, penso que a escola pode ter que fazer algo mais, dar-lhe mais visibilidade... de alguma forma, criar nos professores e indirectamente, se calhar, nos alunos aderentes, um certo “êlan”. Nós não somos os coitadinhos do e-learning; nós somos (de cabeça levantada) as pessoas do e-learning! E eu tenho dúvidas sobre o que... qual das duas será... se calhar até serão as duas em simultâneo.
Identidade	Ausência de uma representação conjunta do projecto	Inexistência do grupo como um colectivo		Não sei que adjectivo é que hei-de colocar mas eu acho que foi... foi um ambiente positivo... mas cada um preocupado com a sua parte, não foi de forma nenhuma um ambiente de... “temos aqui algo que é comum”.
		Entrada e saída de membros	Não...	Não...
	Afirmação de uma representação conjunta do projecto	Criou oportunidades de partilha	em relação ao projecto, aquilo que as pessoas tinham em comum, para além de estarem todas no projecto, evidentemente, eram, se calhar, as dúvidas sobre a utilização da ferramenta.	Eu acho que... em relação ao projecto, aquilo que as pessoas tinham em comum, para além de estarem todas no projecto, evidentemente, eram, se calhar, as dúvidas sobre a utilização da ferramenta.
	Percepção da identidade como uma construção	Necessário reconhecer as vantagens da colaboração	Há coisas que não se escrevem, coisas que não se decretam e portanto aqui aquilo que... vá lá, em gestão de recursos humanos	Muitas vezes a tendência que há para fazer essas coisas é fazer um regulamento, ou seja, fazer uma regra a dizer que é obrigatório as pessoas colaborarem. Há coisas que não se escrevem, coisas que não se decretam e portanto

			se chama a estrutura informal, vá lá... há que fazer com que as pessoas apreciem as vantagens dessa colaboração, mais do que dizer-lhes, repetidamente, que têm de colaborar.	aqui aquilo que... vá lá, em gestão de recursos humanos se chama a estrutura informal, vá lá... há que fazer com que as pessoas apreciem as vantagens dessa colaboração, mais do que dizer-lhes, repetidamente, que têm de colaborar.
	Coesão	Fortalecimento	Repara, há muitas formas, umas mais complexas, outras menos complexas, mas há muitas formas de usar aquela ferramenta. (...) eu acho que, claramente, ir... uma colaboração, uns laços entre as pessoas facilitava que isso acontecesse; isso teria sido claramente benéfico para o projecto.	<i>E achas que o projecto não ganharia se esses laços fossem, de alguma forma, criados?</i> 03/D – Ai, eu estou certo que sim. Ent. – <i>A que nível?</i> 03/D – Eu estou certo que sim. Repara, há muitas formas, umas mais complexas, outras menos complexas, mas há muitas formas de usar aquela ferramenta. Evidentemente que as pessoas usaram-na em função daquilo que conseguiam fazer; que sabiam fazer... eram capazes de fazer. E portanto, poderemos tirar ideias uns dos outros, não em termos de matriz, porque por vezes as coisas não se sobrepoem, mas em termos de formas de abordagem, formas de exposição, organização, conteúdos, estrutura de conteúdos, eu acho que, claramente, ir... uma colaboração, uns laços entre as pessoas facilitava que isso acontecesse; isso teria sido claramente benéfico para o projecto.
			iniciativas que levassem a... a... a... a extravar um bocadinho para além do projecto... além do projecto... (...) resolve-se criando se calhar um ou outro evento que faça com que as pessoas se sintam diferentes; eu estou neste evento porque eu	E portanto, iniciativas que levassem a... a... a extravar um bocadinho para além do projecto... aquelas pessoas que portanto, juntavam-se, penso que teriam sido bem vindas. Penso que, não se resolve nem com reuniões nem com... não se resolve com nada dessas coisas; resolve-se... resolve-se criando se calhar um ou outro evento que faça com que as pessoas se

			estou, eu faço parte deste grupo; este é um grupo	sintam diferentes; eu estou neste evento porque eu estou, eu faço parte deste grupo; este é um grupo. Coisas deste género, não vejo outra forma.
	Enfraquecimento		eu pessoalmente não me apercebi que houvesse iniciativas no sentido de levar as pessoas a serem mais colaborativas umas com as outras e de facto... que, com isso, o projecto pudesse constituir uma base para o estabelecer de alguns laços...	Tirando isso, eu acho que as pessoas encaram cada... cada... encaram a sua presença naquele projecto como... da mesma forma como encaram a sua presença numa sala de aula tradicional e portanto eu se estou aqui na minha sala, trato das minhas coisas, não vou à sala do lado ver o que é que se lá está a passar, interferir ou perguntar. Não! As coisas são um bocado estancadas e... não creio que no projecto tenha havido qualquer incentivo no sentido de que não fosse assim. Ou seja, não... eu pessoalmente não me apercebi que houvesse iniciativas no sentido de levar as pessoas a serem mais colaborativas umas com as outras e de facto... que, com isso, o projecto pudesse constituir uma base para o estabelecer de alguns laços...
			não considero um insucesso do projecto o facto de ele ter levado a que as pessoas não se unissem, não criassem laços pela simples razão que o projecto não comportava isso, ou, pelo menos, não continha nada que fosse... que levasse a... a evoluir nesse sentido. E esta é a minha leitura.	não vejo que houvesse... eu não vejo razão nenhuma... não considero um insucesso do projecto o facto de ele não ter levado a que as pessoas não se unissem, não criassem laços pela simples razão que o projecto não comportava isso, ou, pelo menos, não continha nada que fosse... que levasse a... a evoluir nesse sentido. E esta é a minha leitura.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no geral	Praticamente ausente	Ausência de trabalho em equipa na área disciplinar e com os colegas de grupo no ano anterior	É assim: na minha área, e com os meus colegas de grupo,... antes do projecto, e porque o antes foi o ano passado, e o ano passado o nosso grupo era assim um bocado... pronto! “diferente”, (...) tem pessoas muito diferentes do que tem este ano, temos muitos contratados, portanto, o ano passado, basicamente, não trabalhei com ninguém.	O que é que eu penso sobre isso? É assim: estás a perguntar-me se eu trabalho ou não com os meus colegas. É assim: na minha área, e com os meus colegas de grupo,... antes do projecto, e porque o antes foi o ano passado, e o ano passado o nosso grupo era assim um bocado... pronto! “diferente”, era muito diferente, tem pessoas muito diferentes do que tem este ano, temos muitos contratados, portanto, o ano passado, basicamente, não trabalhei com ninguém.
		Ausência de hábitos de trabalho em equipa	100%. Então, para alguém que veio de fora da classe dos professores, que tem uma vida lá fora, no particular, que implica muito trabalho de grupo, acho que sim. (...) Os professores escondem muito aquilo que fazem, uns dos outros, ainda têm aquele pensamento elitista de que a... a velhice é um posto e que os títulos são para se manter e que tu estás no teu lugar e eu estou no meu, faz..., pronto, os mais velhos, tu faz aquilo que eu te mando e pronto! Pronto! Acho que não há, não há união, não há o tentar desenrascar o vizinho. Não há!	100%. Então, para alguém que veio de fora da classe dos professores, que tem uma vida lá fora, no particular, que implica muito trabalho de grupo, acho que sim. Os professores “lixam-se muito uns aos outros”. E pronto, pode ser por eu estar há pouco tempo e... ainda tenho abertura suficiente para... pensar isto e... para ver isto. Mas... acho que sim! Os professores escondem muito aquilo que fazem, uns dos outros, ainda têm aquele pensamento elitista de que a... a velhice é um posto e que os títulos são para se manter e que tu estás no teu lugar e eu estou no meu, faz..., pronto, os mais velhos, tu faz aquilo que eu te mando e pronto! Pronto! Acho que não há, não há união, não há o tentar desenrascar o vizinho. Não há!

			Não há!	Na escola também se vê uma grande barreira entre dia e noite. Portanto, estes 4 são todos da noite, porque eu também estava à noite. De dia, vou falando com as pessoas, mas não há... não há qualquer cruzamento; por exemplo, a única pessoa que dava a mesma disciplina que eu era do dia e eu nem sequer faço a mais pálida ideia do que é que andou a ser feito.
	Ausência de hábitos de trabalho em equipa entre docentes do turno diurno/nocturno		Na escola também se vê uma grande barreira entre dia e noite. (...) De dia, vou falando com as pessoas, mas não há... não há qualquer cruzamento; por exemplo, a única pessoa que dava a mesma disciplina que eu era do dia e eu nem sequer faço a mais pálida ideia do que é que andou a ser feito.	Portanto, a minha colaboração, quer com colegas do meu grupo, quer com colegas fora do meu grupo é sempre em áreas não directamente ligadas à área disciplinar que eu estou a promover.
	Colaboração apenas em áreas não directamente relacionadas com a área disciplinar	Pontual	Portanto, a minha colaboração, quer com colegas do meu grupo, quer com colegas fora do meu grupo é sempre em áreas não directamente ligadas à área disciplinar que eu estou a promover.	Portanto, a minha colaboração, quer com colegas do meu grupo, quer com colegas fora do meu grupo é sempre em áreas não directamente ligadas à área disciplinar que eu estou a promover. Porque nunca se proporcionou, porque as únicas pessoas que dão as mesmas disciplinas que eu dou, são pessoas do dia e, pelo menos no meu grupo, não há qualquer cruzamento de informação.
	Trabalho com algumas pessoas do grupo fora das disciplinas leccionadas		Este ano, trabalho com algumas pessoas do meu grupo, mas não propriamente na minha disciplina (...) porque eu este ano entrei na Equipa TIC, portanto, quando eu preciso de trabalhar noutras coisas, formatação de máquinas, definição de políticas, sei que posso contar com alguns deles; especificamente, 4 dos 16.	Este ano, trabalho com algumas pessoas do meu grupo, mas não propriamente na minha disciplina; ahn... é trabalhar com eles, portanto, são bons colegas e quando eu... porque eu este ano entrei na Equipa TIC, portanto, quando eu preciso de trabalhar noutras coisas, formatação de máquinas, definição de políticas, sei que posso contar com alguns deles; especificamente, 4 dos 16. Portanto, sei que posso contar com eles, sem problema nenhum e eles têm colaborado comigo.

Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Espírito de entreaduja no projecto	eu acho que pessoas que se disponibilizam à partida, sem saber o que é que vai acontecer nem o que é que não vai, a fazer um projecto em que muita gente nunca tinha trabalhado; (...) e se disponibilizaram de coração aberto é porque estavam dispostos a arriscar e a trabalhar em grupo e a aprender uns com os outros,	Porque, eu acho que pessoas que se disponibilizam à partida, sem saber o que é que vai acontecer nem o que é que não vai, a fazer um projecto em que muita gente nunca tinha trabalhado; eu sou de Informática, não posso falar por isso mas, professores de línguas, professores de Matemática, uma plataforma de e-learning: o que é isto? O que é que não é? e se disponibilizaram de coração aberto é porque estavam dispostos a arriscar e a trabalhar em grupo e a aprender uns com os outros,
	Praticamente ausente	Percepção das razões da ausência de trabalho em equipa no projecto	cada um ficou responsável por uma disciplina (...)? Eu, de Informática, se... pronto! Vou partilhar com outros, como e porquê? As nossas disciplinas não têm nada a ver umas com as outras, podíamos partilhar do tipo: o que é que estás a fazer; o que é que tu não estás a fazer; dizer, o que estás a usar; o que não estás a usar.	De se trabalhar pouco com os colegas... É assim: pronto, cada um ficou responsável por uma disciplina; depois... por exemplo, Português: num grupo inteiro, tinhas uma única pessoa responsável pelo Português; ela, se calhar, pouco perguntava às pessoas de Francês ou aos professores de Inglês, que eram as pessoas que se calhar estariam mais próximas, que eram as pessoas de línguas. Agora, por exemplo, o professor de Matemática: vai colaborar com outros de outras disciplinas, como e porquê? Não é? Eu, de Informática, se... pronto! Vou partilhar com outros, como e porquê? As nossas disciplinas não têm nada a ver umas com as outras, podíamos partilhar do tipo: o que é que estás a fazer; o que é que tu não estás a fazer; dizer, o que estás a usar; o que não estás a usar.
		Ausência de colaboração e articulação entre o professor do	Mas a maior lacuna para mim, foi... nós não termos conseguido colaborar... (...), com os colegas que estavam	Mas a maior lacuna para mim, foi... nós não termos conseguido colaborar... (não sei se vais falar disso ou não), com os colegas que estavam efectivamente a dar as disciplinas.

	projecto e o docente do regime presencial	efectivamente a dar as disciplinas. (...) Eu até gosto de trabalhar em conjunto, pedi, várias vezes, ao meu colega que dava a disciplina em regime presencial: o que é que tu estás a fazer? Vamos ver se eu estou a pôr as mesmas coisas que tu estás a colocar; e nunca houve qualquer tipo de abertura para isso.	Sim! Provavelmente, tiveram o mesmo problema que eu. Eu até gosto de trabalhar em conjunto, pedi, várias vezes, ao meu colega que dava a disciplina em regime presencial: o que é que tu estás a fazer? Vamos ver se eu nunca houve qualquer tipo de abertura para isso. É assim: tenta-se uma; tenta-se duas; à terceira, se calhar, já não se tenta.
	Falta de disponibilidade	depois temos a outra barreira (...) quem é que está na parte do presencial? Pode ou não pode ajudar-nos? Quer ou não quer ajudar-nos? Já não é a questão do poder, é: quer ou não quer?	Portanto, não quer dizer que nós não tenhamos abertura para trabalhar em conjunto, até porque abraçámos este projecto; muitos de nós abraçámos até antes do projecto ter sido lançado, é porque gostamos de trabalhar em equipa, pensámos logo na equipa, mas... depois tivemos a outra barreira que é: nós até gostamos de trabalhar em equipa mas do outro lado não gosta; então? O que é que nós vamos fazer com isto? O que é que vamos fazer à nossa vida? Não é? Portanto, eu acho que, se calhar, o problema que eu tive foi o problema que muitos de nós tivemos.
	Partilha de recursos	Do conhecimento	É assim... eu acho que... é a partilha do conhecimento e se calhar podia ser um bocadinho mais, porque... nós conseguimos ver aquilo que nós fazemos e pouco mais. Conseguimos ver o geral, mas não conseguimos ver propriamente o que é que os outros andaram a fazer. Portanto... é evidente que não pode deixar que nós mudemos o que os nossos colegas estão a fazer, mas, se calhar, dar uma vistinha de olhos, o que é que está a ser feito, se calhar eu posso

			melhorar por aqui ou por ali, tendo ideias do que é que os outros estão a fazer, portanto, podia ser mais partilha do conhecimento por esse lado.	feito, se calhar eu posso melhorar por aqui ou por ali, tendo ideias do que é que os outros estão a fazer, portanto, podia ser mais partilha do conhecimento por esse lado.
	Percepção das vantagens	Mais–valia para o sucesso de qualquer projecto	O sucesso poderá não passar por aí, mas de certeza que vai custar muito mais a uma única pessoa fazer com que o projecto seja um projecto feliz do que custaria a dividir por 3, 4 ou 5. E dividirmos o esforço que essa pessoa vai ter que empurrar 4 ou 5 pessoas para que o projecto, tipo mesmo alavanca, vamos lá ver se o projecto arranca; eu quero que ele funcione, vai ter que funcionar bem, e vai empurrando para a esquerda e para a direita, vai levando aquilo tudo à frente ou estarem todos a remar para o mesmo lado.	O sucesso poderá não passar por aí, mas de certeza que vai custar muito mais a uma única pessoa fazer com que o projecto seja um projecto feliz do que custaria a dividir por 3, 4 ou 5. E dividirmos o esforço que essa pessoa vai ter que empurrar 4 ou 5 pessoas para que o projecto, tipo mesmo alavanca, vamos lá ver se o projecto arranca; eu quero que ele funcione, vai ter que funcionar bem, e vai empurrando para a esquerda e para a direita, vai levando aquilo tudo à frente ou estarem todos a remar para o mesmo lado.
Desenvolvimento do projecto	Ausência de condições	Importância da existência de um local para partilha	Mas se calhar achava importante o projecto ter uma sala em que nós sabíamos... entrávamos dentro da sala e sabíamos que aquelas pessoas estavam a trabalhar todas para o mesmo. Porque, é assim... nós aqui, trabalhava cada um em sua casa ou trabalhavam na sala de trabalho ou trabalhavam numa sala de aula qualquer e... quando nós entramos numa sala de aula, não sabemos o que é que o professor está a fazer e quando entramos na sala de trabalho, também não. Portanto, são professores que estão ali; se são do ERMAV ou não, para nós é completamente indiferente. A não ser que sejam pessoas que nós conhecemos ou que nos venham pedir esclarecimento... ou assim, uma coisa qualquer. Mas é perfeitamente indiferente, enquanto que, se houver um sítio em que só entram pessoas do ERMAV, nós temos a	Mas se calhar achava importante o projecto ter uma sala em que nós sabíamos... entrávamos dentro da sala e sabíamos que aquelas pessoas estavam a trabalhar todas para o mesmo. Porque, é assim... nós aqui, trabalhava cada um em sua casa ou trabalhavam na sala de trabalho ou trabalhavam numa sala de aula qualquer e... quando nós entramos numa sala de aula, não sabemos o que é que o professor está a fazer e quando entramos na sala de trabalho, também não. Portanto, são professores que estão ali; se são do ERMAV ou não, para nós é completamente indiferente. A não ser que sejam pessoas que nós conhecemos ou que nos venham pedir esclarecimento... ou assim, uma coisa qualquer. Mas é perfeitamente indiferente, enquanto que, se houver um sítio em que só entram pessoas do ERMAV, nós temos a

			alguma coisa	certeza, quando entramos que aquela é uma pessoa do ERMAV. E podemos logo estabelecer outro tipo de contacto, outro tipo de conversa que não fazemos quando entramos numa sala de professores. Até porque há professores mais extrovertidos, professores menos extrovertidos, e daí... pronto, é uma pessoa que nós não conhecemos bem e que até não é extrovertida; está na sala de professores e nós... olha! Boa noite! E ficamos por aí. Ela fica no cantinho dela, nós ficamos no nosso e não passa daí. Enquanto se tivéssemos ali para trabalhar e sabemos que estávamos naquele trabalho do ERMAV, da plataforma, podemos: o que é que estás a fazer? O que é que não estás? Era diferente... Penso eu que era diferente. Pelo menos, por aí, acho que poderíamos ganhar alguma coisa
			Acho que sim, porque eles sabiam exactamente quem é que estava a trabalhar naquilo.	Acho que sim, porque eles sabiam exactamente quem é que estava a trabalhar naquilo. Pronto... é a tal história: eu sabia que meia dúzia estava; a outra dúzia ou meia dúzia eu nem fazia a mais pálida ideia de quem é que estava no projecto.
	Dificuldades com a tecnologia	Falta de competências iniciais em TIC	tivemos que contar com pessoas que não... não dominavam a tecnologia	o projecto estava extremamente bem definido e com linhas... com os objectivos bem definidos e bem delineados mas depois tivemos que contar com pessoas que não... não dominavam a tecnologia
		Necessidade de formação anterior nas TIC	acho que devíamos ter pensado na formação que fizemos no final do ano, no final do ano passado	o 1º período foi muito complicado para muita gente; depois começou a ser mais soft mas acho que devíamos ter pensado na formação que fizemos no final do ano, no final do ano passado,
		Conhecimento da plataforma	Tínhamos muita gente que não fazia a mínima ideia do que era	Tínhamos muita gente que não fazia a mínima ideia do que era um e-learning, para além de não saber qual é

	Moodle	um e-learning, para além de não saber qual é que era a filosofia, não conhecia a plataforma	que era a filosofia, não conhecia a plataforma, não fazia a mínima ideia como é que podia fazer conteúdos e trabalhos na plataforma e isso foi um tiro no escuro
Receio ou resistência à novidade	Dificuldades dos docentes na concepção de conteúdos para ensino a distância	não fazia a mínima ideia como é que podia fazer conteúdos e trabalhos na plataforma e isso foi um tiro no escuro	Tínhamos muita gente que não fazia a mínima ideia do que era um e-learning, para além de não saber qual é que era a filosofia, não conhecia a plataforma, não fazia a mínima ideia como é que podia fazer conteúdos e trabalhos na plataforma e isso foi um tiro no escuro
	Dificuldades dos docentes face à filosofia do e-learning	Tínhamos muita gente que não fazia a mínima ideia do que era um e-learning, para além de não saber qual é que era a filosofia	Tínhamos muita gente que não fazia a mínima ideia do que era um e-learning, para além de não saber qual é que era a filosofia, não conhecia a plataforma, não fazia a mínima ideia como é que podia fazer conteúdos e trabalhos na plataforma e isso foi um tiro no escuro
	Dificuldades dos docentes no domínio deste novo paradigma	não dominavam o paradigma da formação, nunca tinham feito... este é um paradigma muito parecido com a formação profissional; nunca tinham feito formação profissional na vida... pronto	não dominavam o paradigma da formação, nunca tinham feito... este é um paradigma muito parecido com a formação profissional; nunca tinham feito formação profissional na vida... pronto! Eram aquelas aulinhas do quero, posso e mando e aqui não pode ser isso, nem de perto nem de longe.
Interesse dos alunos	Partilha do conhecimento	Mas é, porque os alunos, como é evidente, portanto, não estamos a partilhar com os nossos colegas mas estamos a partilhar com os alunos... o nosso conhecimento.	Mas é, porque os alunos, como é evidente, portanto, não estamos a partilhar com os nossos colegas mas estamos a partilhar com os alunos... o nosso conhecimento.
Motivação	Existência	houve pessoas que eram completamente anti-projecto e neste momento são as pessoas mais pró-projecto e... estão todas entusiasmadas... mas isto pode	houve algumas pessoas que se juntaram e... reconheço isso, houve pessoas que eram completamente anti-projecto e neste momento são as pessoas mais pró-projecto e... estão todas entusiasmadas... mas isto pode

			todas entusiasmadadas... mas isto pode ser o melhor do mundo	ser o melhor do mundo, também às vezes com um euforismo um bocadinho excessivo, porque passaram do 8 ao 80,
	Interesse no projecto	Entrega total	Houve outras que tinham 45 minutos de redução e deram... 10 horas, 20 horas por semana ao projecto (...) sempre a pensar como é que podiam aprender mais e fazer uma coisa diferente	Houve outras que tinham 45 minutos de redução e deram... 10 horas, 20 horas por semana ao projecto; dormiam a pensar no projecto, comiam a pensar no projecto, sempre a pensar como é que podiam aprender mais e fazer uma coisa diferente.
	Aspectos negativos	Cumprimento exclusivo do horário atribuído	continuamos com as pessoas que fazem porque lhe está no horário, e porque até dá redução (...)e houve algumas pessoas que encararam o projecto assim.	mas... o problema é que... continuamos com as pessoas que fazem porque lhe está no horário, e porque até dá redução e porque é uma coisa... alguns até pensam: eh pá têm... (o ano passado acho que foram 45 minutos de redução): eh pá tenho 45 minutos, agora ponho lá uma patacuada qualquer e são 45 minutos menos que eu dou aulas e houve algumas pessoas que encararam o projecto assim.
Importância do projecto	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Paradigma diferente	Mesmo um professor que seja mediano a dar as suas aulas normais, que já faz aquilo há não sei quantos anos, é assim: é uma tecnologia diferente, é um paradigma diferente, é ter que evoluir qualquer coisa. (...), os mais antigos e até digo que eles até podem ser bons professores a dar aulas no presencial, mas... os professores mais antigos que tiveram de... não tiveram espírito aberto suficiente para	É assim... eu percebo que nós não podemos estar à espera só de pessoas que aceitem entrar de livre e espontânea vontade porque se calhar não tínhamos professores para as disciplinas todas... mas também vejo que entrar num projecto quase empurrado porque está no horário... é entrar num projecto; é cumprir horário. E cumprir horário tem duas vertentes sempre: tem a vertente dos bons professores e dos maus professores que existe aqui, na China e em todo o lado. Um bom professor desde que esteja no horário, faz bem e faz muito bem; um mau professor ou um professor mediano, faz medianamente ou muito mal, porque não abraçou o projecto. Mesmo um professor que seja

			abranger... isto é um paradigma diferente; não... não é a mesma coisa dar aulas no presencial e no e-learning... não é a mesma coisa; é porque nós para entrarmos no e-learning temos de estar disponíveis, não é 24 horas porque ninguém está disponível 24 horas mas temos de ter disponibilidade para todos os dias irmos ver se há...	mediano a dar as suas aulas normais, que já faz aquilo há não sei quantos anos, é assim: é uma tecnologia diferente, é um paradigma diferente, é ter que evoluir qualquer coisa. Eh pá! Os professores, a maior parte deles e nesta casa nós temos isso muito; temos um corpo docente muito antigo, isso... até se viu; os professores mais antigos que entraram por imposição de horário, eu tenho a certeza... os que entraram por imposição; porque nós temos aí professores mais antigos que entraram de alma e coração e deliraram imenso, e fizeram imensas coisas; mas os que... aqui, até podemos fazer... pronto, os mais antigos e até digo que eles até podem ser bons professores a dar aulas no presencial, mas... os professores mais antigos que tiveram de... não tiveram espírito aberto suficiente para abranger... isto é um paradigma diferente; não... não é a mesma coisa dar aulas no presencial e no e-learning... não é a mesma coisa; é porque nós para entrarmos no e-learning temos de estar disponíveis, não é 24 horas porque ninguém está disponível 24 horas mas temos de ter disponibilidade para todos os dias irmos ver se há... quando tivermos um pedacinho... eh pá! Em vez de... estou a comer um gelado mas se calhar; espera! Eu a comer um gelado também consigo ver os meus mails; então deixa-me lá ir ver se algum aluno teve alguma dúvida, porque os alunos não vêem àquela hora pôr as dúvidas; eles põem as dúvidas, quando têm dúvidas! Quando estão na plataforma! E é preciso que um professor não demore mais do que 24 horas a responder e... nós tínhamos as pessoas que estavam a cumprir
--	--	--	--	--

				horário que iam lá uma vez por semana quando tinham os 45 minutos ver: Um aluno não pode esperar uma semana que lhe seja resolvido um problema porque não consegue evoluir. Está com um problema numa determinada questão, não consegue evoluir dali para a frente; fica uma semana de braços cruzados à espera que lhe respondam a uma questão. Portanto, não pode ser e isso são... é preciso nós termos uma abertura diferente, ter a abertura que dar aulas é trabalhar 35 horas no mínimo por semana e não... as... pronto, as 22 que estão no papel ou 24 ou 26 e então no e-learning até é preciso mais que as 35. Podem ser geridas por nós mas é preciso trabalhar mais, seja à noite, seja de manhã; pronto até pode ser quando estamos... pronto, é no intervalo da bola como diz o nosso colega X; estamos a ver o futebol e no intervalo vamos ver se há mensagens, pronto... mas vamos! Vamos ver! e só houver até ficamos a resolver...
	Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal	aprofundar conhecimento com algumas pessoas com quem já me dava relativamente e que tenho outra opinião das pessoas (...) tenho uma outra visão de um grupo restrito de pessoas, mas, lá está... 5, 6 pessoas; tenho uma outra relação com elas e uma outra visão dessas pessoas.	A nível pessoal, como disse logo no início, acabei por aprofundar conhecimento com algumas pessoas com quem já me dava relativamente e que tenho outra opinião das pessoas, como é evidente, porque... tive mais tempo com elas, falámos de mais coisas, para além de... como é evidente, nós não falávamos só da plataforma e como é evidente tenho uma outra visão de um grupo restrito de pessoas, mas, lá está... 5, 6 pessoas; tenho uma outra relação com elas e uma outra visão dessas pessoas.
			é evidente que a minha abertura pessoal vai fazer com que eu	Mas é assim: a nível profissional, porque eu tenho à-vontade a nível pessoal. Portanto, é evidente que a

			exerça a minha profissão de uma outra maneira e com mais ajudas, portanto, com uma visão diferente das coisas.	minha abertura pessoal vai fazer com que eu exerça a minha profissão de uma outra maneira e com mais ajudas, portanto, com uma visão diferente das coisas. <i>Ent. - Para terminar, que consequências poderão então vir a ter a experiência do projecto no teu desempenho profissional enquanto professora?</i> 04/D – O à-vontade suficiente para, porque, é assim, neste grupo restrito de pessoas havia 2, principalmente, muito idiotas no bom sentido, ou seja, pessoas com muitas ideias, com ideias muito giras e acho que... eu como dou disciplinas muito técnicas, muito maçudas, acho que vou ter cada vez mais o à-vontade para lhes dizer: olha, vou ter um tema super chato, arranja-me aí uma maneira gira de dar... um jogo... pedagogicamente falando porque não é tecnicamente porque são pessoas que nem sequer são da minha área, não têm nada a ver com o assunto mas... olha lá? É para ensinar isto assim assim; como é que achas que eu posso abordar o tema? Como é que isto pode ser giro para os miúdos? Ou se, imaginando que eles até dão aulas à mesma turma que eu, podemos fazer... colaborar as 2 disciplinas; acho que, por aí, ganhei muito. Infelizmente, com o meu grupo, não tive qualquer abertura, mais uma vez...
	Benefícios a nível profissional		A nível profissional, conheci uma outra plataforma, (...)e depois fizemos esta formação no final do ano (...)mas sempre me deu uma visão diferente de algumas coisas que eu podia fazer	A nível profissional, conheci uma outra plataforma, porque eu no ISCTE não usava esta plataforma e depois fizemos esta formação no final do ano que pecou por algumas coisas mas sempre me deu uma visão diferente de algumas coisas que eu podia fazer.

			Acho que a nível profissional e deu-me agora, a nível profissional, o a – vontade para chegar ao pé destes colegas e pedir: olha! Não sei isto, ensina-me aí, porque preciso para um projecto não sei quê... por exemplo, chego-me ao pé da P e: explica-me lá em Matemática como é que eu provo isto, como é que eu faço isto; deu-me abertura... a nível profissional deu-me essa abertura.	Acho que a nível profissional e deu-me agora, a nível profissional, o a – vontade para chegar ao pé destes colegas e pedir: olha! Não sei isto, ensina-me aí, porque preciso para um projecto não sei quê (...) deu-me abertura... a nível profissional deu-me essa abertura
	Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial não foi determinante para os professores que não se sentiam integrados no projecto	Para as pessoas que estavam... que continuaram sempre do lado de fora, acho que foi mais um “show off”. “Lá estão aquelas a dar sabonete à Ministra, ou lá vem a Ministra tentar dar-nos um rebaçadito.” Acho que para as pessoas que estavam de fora e continuam a ser de fora e vão continuar a achar sempre que isto... não vale a pena, mas... temos isso sempre em todo o lado, infelizmente.	Para as pessoas que estavam... que continuaram sempre do lado de fora, acho que foi mais um “show off”. “Lá estão aquelas a dar sabonete à Ministra, ou lá vem a Ministra tentar dar-nos um rebaçadito.” Acho que para as pessoas que estavam de fora e continuam a ser de fora e vão continuar a achar sempre que isto... não vale a pena, mas... temos isso sempre em todo o lado, infelizmente.
		Percepção de que a visita ministerial foi determinante para a dinamização e fortalecimento do projecto	Acho que para as pessoas que estão de alma e coração, foi muito importante, porque viram o trabalho reconhecido e isso é extremamente importante para uma pessoa que trabalha de coração aberto. Uma palmadinha nas costas às vezes vale mais do que sei lá o quê! Portanto, acho que foi muito importante, nesse sentido. As pessoas sentiram-se alentadas para continuar.	Acho que para as pessoas que estão de alma e coração, foi muito importante, porque viram o trabalho reconhecido e isso é extremamente importante para uma pessoa que trabalha de coração aberto. Uma palmadinha nas costas às vezes vale mais do que sei lá o quê! Portanto, acho que foi muito importante, nesse sentido. As pessoas sentiram-se alentadas para continuar.
Identidade	Existência de subgrupos com identidade	Criação de pequenos grupos	os pequenos grupos que se foram formando, se calhar, formaram-se alguns (...) mas talvez se tenham formado alguns pequenos grupos, pelo menos eu... estava mais ou menos dentro de um; esses	Acho que as pessoas... pronto, lá está: os pequenos grupos que se foram formando, se calhar, formaram-se alguns, não se formou um grupo coeso mas talvez se tenham formado alguns pequenos grupos, pelo menos eu... estava mais ou menos dentro de um; esses

			eu... estava mais ou menos dentro de um; esses pequenos grupos foram tendo muito... foram cruzando muita informação e evoluindo muito, interagindo muito, como um todo, não.	pequenos grupos foram tendo muito... foram cruzando muita informação e evoluindo muito, interagindo muito; como um todo, não.
	Ausência de uma representação conjunta do projecto	Entrada e saída de membros	Não. Bem, mas eu sou um caso muito especial nesse aspecto (...). E, ao abandonar o projecto, portanto, não... como é evidente, a partir de Fevereiro, já nem me apercebi de nada;	Não. Bem, mas eu sou um caso muito especial nesse aspecto; é assim: por minha culpa, minha grande culpa, eu entrei para a equipa TIC e comecei a ter que fazer as coisas que me foram pedidas para fazer porque... a rede informática desta escola estava a funcionar presa por cabelos e eu como informática fiquei com o cabelo em pé e pensei que tínhamos que fazer alguma coisa; foi necessário fazer o levantamento de toda a rede informática da escola; foi necessário fazer a inventariação de tudo o que eram máquinas; a inventariação de software necessário para as disciplinas; pronto... foi necessário... foi necessário... foi necessário. E como a minha disciplina, no 1º período, foi o único período em que eu trabalhei a sério, nunca tive uma única visita, eu falei com o Coordenador TIC e falei com o Conselho Executivo que ia abandonar entre aspas o projecto, não foi abandoná-lo porque não acreditasse no projecto mas eu não tinha ninguém a consultar as minhas coisas; eu precisava do tempo que estava a despende, não estou a dizer que estivesse a perdê-lo mas precisava do tempo para pôr lá coisas, para ir ver... estava a precisar desse tempo para vir para a escola e fazer tudo o que era necessário fazer; andar aqui a fazer um levantamento de plantas, porque haviam

				plantas erradas das escolas, tive que andar a “fazer de arquitecta”, a fazer um levantamento dos cabos, por onde é que eles passam, por onde é que não passam, inclusivamente passar cabos novos porque havia salas que davam rede a outras em vez de ir directamente dos servidores, portanto, eu falei, sentei-me à mesa e conversei com as pessoas e... basicamente abandonei o projecto. E, ao abandonar o projecto, portanto, não... como é evidente, a partir de Fevereiro, já nem me apercebi de nada; ia tirando algumas dúvidas com os meus colegas quando eles mas punham até porque eu como já fui docente do ISCTE e no ISCTE há muito tempo que existe e-learning, portanto, eu estava mais dentro do que é que se podia fazer e do que é que não se podia fazer e como técnico ou técnica... ia dando... tirando dúvidas aqui e ali, mas eu na plataforma deixei de entrar, aí, a partir de Janeiro.
	Percepção da identidade como uma construção	Necessário reconhecer as vantagens da colaboração	não é as reuniões, não é os jantares, não é isso que faz os amigos; não é isso que faz com que as pessoas comecem a colaborar umas com as outras. (...) Portanto, tem que ser uma coisa mais espontânea. Nós estamos a trabalhar e pedimos auxílio... metemo-nos com a pessoa porque a pessoa disse qualquer coisa mal e nós metemo-nos com ela e é por aí que surgem as relações; as	não é preciso o... não é as reuniões, não é os jantares, não é isso que faz os amigos; não é isso que faz com que as pessoas comecem a colaborar umas com as outras. Porque nos jantares a pessoa vai sentar-se ao pé do amigo, e a pessoa que não é amiga, continua a não ser, porque está na outra ponta da mesa, nas reuniões nós estamos lá para tratar de coisas de trabalho, falamos de coisas de trabalho e também não estabelecemos relações. Portanto, tem que ser uma coisa mais espontânea. Nós estamos a trabalhar e pedimos auxílio... metemo-nos com a pessoa porque a pessoa disse qualquer coisa mal e nós metemo-nos com ela e é por aí que surgem as relações; as relações não surgem

	Coesão	Fortalecimento	relações não surgem impostas.	impostas.
			sinto-me identificada com 2 ou 3 pessoas do projecto mas se calhar com quem eu já me dava relativamente bem dentro da escola (...) há aqueles que aprofundei porque já conhecia e que vamos tirando dúvidas uns com os outros	Eu própria é assim: sinto-me identificada com 2 ou 3 pessoas do projecto mas se calhar com quem eu já me dava relativamente bem dentro da escola e que se aprofundou pelo facto de estarmos no mesmo barco. Portanto, há aqueles que aprofundei porque já conhecia e que vamos tirando dúvidas uns com os outros e fomos colaborando uns com os outros
		Enfraquecimento	Não há uma evolução como um todo; não houve um coeso; houve grupinhos e houve muita gente que ficou fora de qualquer grupo... mesmo. Houve dois ou três grupos que eu tenho a noção que existiram mas depois também houve uma dispersão imensa de outros que... nem sequer nunca se cruzaram com nenhum desses grupos. <i>Consegues quantificar, aproximadamente, o número de pessoas de cada um desses pequenos grupinhos? Mais ou menos, só para termos uma noção...</i> 04/D – ... Não... Não consigo muito... mas, a ideia que eu tenho é que são grupos restritos. 5, 6 pessoas. Não mais do que isso.	Não há uma evolução como um todo; não houve um corpo coeso; houve grupinhos e houve muita gente que ficou fora de qualquer grupo... mesmo. Houve dois ou três grupos que eu tenho a noção que existiram mas depois também houve uma dispersão imensa de outros que... nem sequer nunca se cruzaram com nenhum desses grupos. <i>Consegues quantificar, aproximadamente, o número de pessoas de cada um desses pequenos grupinhos? Mais ou menos, só para termos uma noção...</i> 04/D – ... Não... Não consigo muito... mas, a ideia que eu tenho é que são grupos restritos. 5, 6 pessoas. Não mais do que isso.
			há alguns colegas que me lembro de ver nas reuniões do ERMAV e não me lembro mais do que isso (...) e depois há o outro grupo que não... é-me completamente indiferente. Vi-os, pronto, duas ou três vezes que houve reuniões gerais do ERMAV e... nem digo, pouco mais, é... não os vi mais. (risos)	mas... posso dizer que há alguns colegas que me lembro de ver nas reuniões do ERMAV e não me lembro mais do que isso. e depois há o outro grupo que não... é-me completamente indiferente. Vi-os, pronto, duas ou três vezes que houve reuniões gerais do ERMAV e... nem digo, pouco mais, é... não os vi mais. (risos)

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no geral	Praticamente ausente	O grupo disciplinar não fomenta o trabalho em grupo	os grupos ou departamentos, (...) acabam um bocado por funcionar também mais em termos burocráticos do que em termos pedagógicos.	Por outro lado, os grupos ou departamentos, conforme lhe queiram chamar, acabam um bocado por funcionar também mais em termos burocráticos do que em termos pedagógicos. Nesse sentido, o trabalho, de facto, colectivo das pessoas não é muito.
		Ausência de hábitos de trabalho em equipa entre docentes do turno diurno/nocturno	o facto de haver noite e dia, nesta escola, também fragmenta; é frequente que as pessoas que têm aulas de dia tenham alguma ignorância do que se passa à noite e vice-versa e portanto também é mais difícil que as pessoas partilhem activamente uma série de elementos.	Por outro lado, o facto de haver noite e dia, nesta escola, também fragmenta; é frequente que as pessoas que têm aulas de dia tenham alguma ignorância do que se passa à noite e vice-versa e portanto também é mais difícil que as pessoas partilhem activamente uma série de elementos.
		Prática lectiva individual decorrente do trabalho fora do espaço escola	há uma série de gente que trabalha em casa, que aproveita o seu tempo disponível em casa e portanto trabalhará obviamente sozinho, mais facilmente do que em grupo, até porque de vez em quando o sistema dentro da escola não é exactamente o ideal para se trabalhar e portanto é natural que as pessoas utilizem o tempo em casa...	Depois, porque há uma série de gente que trabalha em casa, que aproveita o seu tempo disponível em casa e portanto trabalhará obviamente sozinho, mais facilmente do que em grupo, até porque de vez em quando o sistema dentro da escola não é exactamente o ideal para se trabalhar e portanto é natural que as pessoas utilizem o tempo em casa...
		Razões para a ausência de trabalho em equipa – trabalho	há um grupo de professores, no qual eu também me insiro, que vê muito o seu espaço aula como “o seu espaço” e portanto, nesse sentido, vê muito o trabalho como um trabalho profundamente individualizado,	há um grupo de professores, no qual eu também me insiro, que vê muito o seu espaço aula como “o seu espaço” e portanto, nesse sentido, vê muito o trabalho como um trabalho profundamente individualizado,

	personalizado e compartimentado	sentido, vê muito o trabalho como um trabalho profundamente individualizado, personalizado, (...) o espaço de sala de aula é um espaço de compartimentação;	personalizado, virado especificamente para o tipo de alunos que tem à sua frente e portanto compartimentado, o espaço de sala de aula é um espaço de compartimentação;
	Razões para a ausência de trabalho em equipa – trabalho adequado aos seus alunos	as pessoas adaptam e funcionam frequentemente tendo em conta o tipo de alunos ou de formandos (...) os colegas que não têm a mesma especificidade, têm especificidades diferentes nas turmas deles dificilmente articularão actividades umas com as outras;	depois as pessoas adaptam e funcionam frequentemente tendo em conta o tipo de alunos ou de formandos ou o quer que seja que tem à sua frente e portanto faz um trabalho individual específico para essa área com um bocado a consciência de que os colegas que não têm a mesma especificidade, têm especificidades diferentes nas turmas deles dificilmente articularão actividades umas com as outras;
	Razões para a ausência de trabalho em equipa – tradição	depois nós vimos da velha tradição escolar, não é, de que os professores são titulares das cadeiras (...) e portanto muito habituadas a um trabalho seu, “as suas turmas”, “a minha sala de aula”, não é? “este espaço meu” é uma expressão que nós usamos quase instintivamente;	depois nós vimos da velha tradição escolar, não é, de que os professores são titulares das cadeiras, não no sentido agora do concurso mas titular no sentido tradicional e portanto muito habituadas a um trabalho seu, “as suas turmas”, “a minha sala de aula”, não é? “este espaço meu” é uma expressão que nós usamos quase instintivamente;
	Falta de tempo	já falta tempo para preparar os seus próprios campos quanto mais para trocar, não diria uma partilha, porque aqui já não existe, mas quando muito uma tentativa de ajuda um ao outro,	e, enfim... já falta tempo para preparar os seus próprios campos quanto mais para trocar, não diria uma partilha, porque aqui já não existe, mas quando muito uma tentativa de ajuda um ao outro, apesar de serem assuntos completamente distintos.
	Métodos e graus de exigência	as pessoas têm métodos diferentes de aulas, têm métodos	E depois as pessoas têm métodos diferentes de aulas, têm métodos diferentes de trabalhar, têm métodos

		diferentes	diferentes de trabalhar, têm métodos diferentes, têm graus diferentes de exigência	diferentes, têm graus diferentes de exigência, por vezes, e portanto também tudo isto dificulta um pouco o trabalho em colectivo.
		Partilha difícil se apenas um único professor lecciona um nível de ensino/disciplina	frequentemente é apenas um único professor que tem as turmas de um único ano, acaba por se tornar difícil o diálogo. É difícil trabalhar colectivamente quando cada um tem campos completamente distintos	mas a verdade é que quando, por exemplo, a situação se vai transformando num conjunto diminuto de turmas e de alunos e frequentemente é apenas um único professor que tem as turmas de um único ano, acaba por se tornar difícil o diálogo. É difícil trabalhar colectivamente quando cada um tem campos completamente distintos
	Pontual	Depende de preferências pessoais	há pessoas que efectivamente gostam de trabalhar em grupo e portanto farão todos os possíveis para que o trabalho seja feito em acompanhamento ou junto com outros colegas.	Primeiro, porque há pessoas que efectivamente gostam de trabalhar em grupo e portanto farão todos os possíveis para que o trabalho seja feito em acompanhamento ou junto com outros colegas.
		Depende das relações de amizade	conhecendo as pessoas, eu diria que uma parte delas se associa por laços de amizade, laços de conhecimento, por saberes que uns possuem e outros não e que podem ser, digamos, partilhados e aproveitados	Em relação ao trabalhar em grupo com os trinta e não sei quanto por cento que aqui aparece, também não me surpreende, conhecendo as pessoas, eu diria que uma parte delas se associa por laços de amizade, laços de conhecimento, por saberes que uns possuem e outros não e que podem ser, digamos, partilhados e aproveitados e portanto não me admira que nalguns casos seja com elementos do próprio departamento, noutros casos seja com colegas das áreas mais díspares, mas com os quais existe uma afinidade e existe um relacionamento, existe uma capacidade já anterior de trabalho e relacionamento que foi agora naturalmente aproveitada.

		Os professores mais novos têm hábitos de trabalho em grupo	há um outro grupo se calhar de professores mais novos, mais habituados já num sistema também de ensino diferente baseado em trabalhos de grupo, e isto... e pesquisas e trabalhos colectivos, etc.etc., que, se calhar, mais facilmente, entende o espaço como uma actividade colectiva, participada, integrada, partilhada entre as várias pessoas.	depois há um outro grupo se calhar de professores mais novos, mais habituados já num sistema também de ensino diferente baseado em trabalhos de grupo, e isto... e pesquisas e trabalhos colectivos, etc.etc., que, se calhar, mais facilmente, entende o espaço como uma actividade colectiva, participada, integrada, partilhada entre as várias pessoas.
		Partilha pontual com colegas de grupo	Não quer dizer que as pessoas, se tiverem, por exemplo, os mesmos anos, duas pessoas não façam partilha, não conversam entre si, não fazem planificações às vezes em conjunto e até a elaboração de testes em conjunto	Não quer dizer que as pessoas, se tiverem, por exemplo, os mesmos anos, duas pessoas não façam partilha, não conversam entre si, não fazem planificações às vezes em conjunto e até a elaboração de testes em conjunto
Trabalho colaborativo no projecto	Praticamente ausente	Encontros casuais de partilha	As pessoas reuniam-se pontualmente duas ou três numa sala de trabalho se por acaso coincidissem as três no mesmo sítio à mesma hora, no mesmo local, e portanto partilhavam ali qualquer coisa momentânea de saberes, de experiências, de dúvidas, ou de tentativas de resolução de problemas	As pessoas reuniam-se pontualmente duas ou três numa sala de trabalho se por acaso coincidissem as três no mesmo sítio à mesma hora, no mesmo local, e portanto partilhavam ali qualquer coisa momentânea de saberes, de experiências, de dúvidas, ou de tentativas de resolução de problemas

		Condicionalismos do trabalho individual	por condicionalismos vários, nomeadamente (...) de problemas de equipamento, problemas de material, vezes em que a Net não está sequer disponível e não está disponível durante dias inteiros, por exemplo, ou problemas outros variadíssimos, as pessoas acabam por ter que fazer grande parte do seu trabalho em casa, fazer grande parte do seu trabalho dependendo não do equipamento da escola mas do seu equipamento pessoal, dependendo não do tempo de que disponibilizam até muitas vezes para fazer esse tipo de trabalhos na escola, e que acaba depois por não resultar, portanto, terem que remeter para o trabalho em casa, para o trabalho que acaba por ser obviamente individual	mas depois, na prática, por condicionalismos vários, nomeadamente alguns que eu já mencionei anteriormente de problemas de equipamento, problemas de material, vezes em que a Net não está sequer disponível e não está disponível durante dias inteiros, por exemplo, ou problemas outros variadíssimos, as pessoas acabam por ter que fazer grande parte do seu trabalho em casa, fazer grande parte do seu trabalho dependendo não do equipamento da escola mas do seu equipamento pessoal, dependendo não do tempo de que disponibilizam até muitas vezes para fazer esse tipo de trabalhos na escola, e que acaba depois por não resultar, portanto, terem que remeter para o trabalho em casa, para o trabalho que acaba por ser obviamente individual
Desenvolvimento do projecto	Ausência de condições	Importância da existência de um local e momentos formais para partilha	implicaria de facto que as pessoas tivessem espaços próprios que entendessem como seus, que as pessoas tivessem tempos próprios que entendessem como seus, que houvesse um tempo de... eu não diria de reuniões, porque é só conversa... eu, de facto não gosto da expressão “reunião”, porque ela lembra o aspecto burocrático, não é bem isso... não!, as pessoas deviam ter tempos para se encontrarem e nesses encontros verdadeiramente pensarem, elaborar, projectarem, conceberem ideias que depois poriam colectivamente em prática e isto, de facto, não existiu.	porque isto é como tudo: implicaria de facto que as pessoas tivessem espaços próprios que entendessem como seus, que as pessoas tivessem tempos próprios que entendessem como seus, que houvesse um tempo de... eu não diria de reuniões, porque é só conversa... eu, de facto não gosto da expressão “reunião”, porque ela lembra o aspecto burocrático, não é bem isso... não!, as pessoas deviam ter tempos para se encontrarem e nesses encontros verdadeiramente pensarem, elaborar, projectarem, conceberem ideias que depois poriam colectivamente em prática e isto, de facto, não existiu.

	Dificuldades com a tecnologia	Falta de competências iniciais em TIC	Nomeadamente nas áreas da Informática, nas áreas da Informática, nas áreas das TIC, nomeadamente nessas áreas da informática como utilizador, não é... eu fui uma daquelas informática como utilizador, não é... (...) eu fui uma daquelas pessoas que, claramente, foi atrás de uma imagem, de uma ideia, de um sonho, se quisermos, que depois se transformou um bocado em pesadelo face à realidade e à incapacidade (...)	Nomeadamente nas áreas da Informática, nas áreas das TIC, nomeadamente nessas áreas da informática como utilizador, não é..., portanto eu fui uma daquelas pessoas que, claramente, foi atrás de uma imagem, de uma ideia, de um sonho, se quisermos, que depois se transformou um bocado em pesadelo face à realidade e à incapacidade (...)	Nomeadamente nas áreas da Informática, nas áreas das TIC, nomeadamente nessas áreas da informática como utilizador, não é..., portanto eu fui uma daquelas pessoas que, claramente, foi atrás de uma imagem, de uma ideia, de um sonho, se quisermos, que depois se transformou um bocado em pesadelo face à realidade e à incapacidade (...)
		Necessidade de formação anterior nas TIC	antes deveria ter havido uma preparação muito longa de pôr toda a gente dentro do projecto ao mesmo nível de capacidade de trabalho e depois, aí sim, as pessoas começarem a efectuar actividades e concretamente a fazer materiais,	e portanto eu sinto... senti um pouco na pele, se quisermos, que antes deveria ter havido uma preparação muito longa de pôr toda a gente dentro do projecto ao mesmo nível de capacidade de trabalho e depois, aí sim, as pessoas começarem a efectuar actividades e concretamente a fazer materiais, ir para a plataforma, colocar na plataforma coisas efectivamente interessantes, motivadoras, etc., etc.	Devo dizer que já tinha feito várias acções de formação, não apenas no sistema normal de aquisição de conhecimentos mas neste sistema de oficina, e esta foi aquela em que eu me senti claramente perdido, claramente a não conseguir aprender nada por me faltarem os famosos pré-requisitos que nós falamos sistematicamente em termos de ensino, não é?, e portanto chegarem ali e dizerem “isto é assim porque é assim, assim, assim... e faz-se não sei quê, não sei que mais...” é muito fácil para quem sabe; eu sou professor, não é? E uma coisa que me ensinaram é que não se ensina quem já sabe, ensina-se é aquilo que as pessoas não sabem. Ensinar aquilo que as pessoas já sabem, não vale a pena. E eu senti um pouco a acção como ensinar para quem já sabe...

			ir para a plataforma, colocar na plataforma coisas efectivamente interessantes, motivadoras,	
	Motivação	Existência	houve pessoas que responderam muito bem, reagiram muito bem a esta... a esta novidade, com muito entusiasmo, reagiram de uma forma diferente	digamos assim, portanto, penso que houve um pouco de tudo, houve pessoas que responderam muito bem, reagiram muito bem a esta... a esta novidade, com muito entusiasmo, reagiram de uma forma diferente,
	Interesse no projecto	Interessante	Foi interessante nalguns aspectos que abriu, foi interessante nalgumas pistas que abriu, foi interessante nalgumas perspectivas de sistema de ensino que abriu, foi interessante nalgumas perspectivas de sistema de ensino que provavelmente eu nunca iria experienciar	Foi interessante nalguns aspectos que abriu, foi interessante nalgumas pistas que abriu, foi interessante nalgumas perspectivas de sistema de ensino que provavelmente eu nunca iria experienciar, em termos de funcionamento, nesse aspecto, sim, foi altamente interessante;
		Importante e útil	continuo a achar que o projecto faz falta, para além de interessante, o projecto faz falta à escola, penso que faz falta a ligação entre a escola e os seus alunos ou potenciais alunos, acho que o projecto é útil, claramente útil	Porque no fundo o projecto... eu continuo a achar que o projecto é interessante, continuo a achar que o projecto tem pernas para andar, continuo a achar que o projecto faz falta, para além de interessante, o projecto faz falta à escola, penso que faz falta a ligação entre a escola e os seus alunos ou potenciais alunos, acho que o projecto é útil, claramente útil,
	Aspectos negativos	Criou frustrações	noutros professores gerou, se calhar, algumas frustrações	noutros professores gerou, se calhar, algumas frustrações e portanto isso prende-se com um facto se calhar negativo,
			entre aquilo que a pessoa consegue imaginar que seria interessante tentar e depois a total incapacidade prática,	por outro lado, a noção de consciência das limitações a nível da utilização de equipamentos, etc, acabaram por gerar uma sensação de frustração. Ou seja, entre aquilo que a pessoa consegue imaginar que seria interessante

			técnica, de ser capaz de fazer e de chegar à concretização dos meios para operacionalizar esse projecto, acaba por ficar numa situação de frustração	tentar e depois a total incapacidade prática, técnica, de ser capaz de fazer e de chegar à concretização dos meios para operacionalizar esse projecto, acaba por ficar numa situação de frustração, numa situação, confesso, que é real que eu assumo mas que não gosto que é a profunda ignorância em determinadas áreas,...
		Diminuição gradual do investimento no projecto	outras pessoas sentiram aquilo como uma sobrecarga de trabalho para além daquele muito que já tinham e portanto começaram inicialmente se calhar por investir bastante e depois foram perdendo esse élan de funcionamento à medida que as coisas se iam acumulando e as pessoas tinham muitas coisas em simultâneo;	outras pessoas sentiram aquilo como uma sobrecarga de trabalho para além daquele muito que já tinham e portanto começaram inicialmente se calhar por investir bastante e depois foram perdendo esse élan de funcionamento à medida que as coisas se iam acumulando e as pessoas tinham muitas coisas em simultâneo;
	Formação para o projecto	Insucesso da acção de formação	não senti aquilo como uma acção de formação, não senti aquilo de facto como uma acção de formação, acabei por fazer aquilo que me pareceu ser coerente, que é, se eu de facto estou numa situação em que o patamar previsto é determinado patamar onde eu de facto não estou, não estou ali de facto a fazer nada, estou a fazer perder tempo aos outros e fazer perder tempo a mim próprio, e se calhar, nesse caso concluirei de facto não deverei fazer essa acção daqui a uns três ou quatro	Portanto, nesse sentido, eu penso que houve aqui uma falha e já agora, sem querer bater em ninguém, a acção de formação, quanto a mim, foi uma verdadeira frustração. Aliás, claramente, foi a primeira acção que eu abandono. Fiz n formações, fiz n cursos para além daqueles que me eram necessários e que me eram exigidos, envolvi-me em imensas coisas ao longo de toda a minha vida dentro da área, da escola, do processo, etc. e pela primeira vez na minha vida eu desisti. Claramente, numa primeira situação, primeiro, por uma grande confusão em termos de horários, depois pela sensação que me deu claramente que é esta: se eu estou numa acção de formação, é para aprender; não é para me mostrarem como é que funcionam coisas, supondo que eu já sei. Ora, grande parte desta acção de formação, para mim não foi uma acção de formação, foi

			anos, quando eu tiver um conjunto de acções básicas, iniciais,	uma acção de frustração. Quando alguém me diz que isto é muito simples, “faz-se assim, assim, assim, assim, ..., estão todos a ver?” eu tenho que dizer “não, não estou”. Não estou a ver, não estou a perceber como é que lá chegaram, preciso de tempo e de prática para ensaiar aquilo que me é pedido, para eu próprio realizar concretamente, olhando quinhentas vezes, até chegar lá, até acertar, até entender, eu se calhar tenho aquele defeito terrível que é não fixo, tenho que entender as coisas, tenho que perceber que é assim, porque é que é assim, depois concretizar e exteriorizar e de facto, nesta acção, que se calhar se tivesse filmado ou se tivesse gravado, era capaz depois de reproduzir mecanicamente “vai para ali, clica não sei onde, faz não sei que mais...” mas se perguntarem porque é que eu estou a fazer aquilo não faço a mínima ideia, se me perguntarem qual é a eficácia daquilo, também não faço a mínima ideia e se no caso de me enganar porque me enganei, também não faço a mínima ideia. Portanto, neste sentido, não senti aquilo como uma acção de formação, não senti aquilo de facto como uma acção de formação, acabei por fazer aquilo que me pareceu ser coerente, que é, se eu de facto estou numa situação em que o patamar previsto é determinado patamar onde eu de facto não estou, não estou ali de facto a fazer nada, estou a fazer perder tempo aos outros e fazer perder tempo a mim próprio, e se calhar, nesse caso concluirei de de facto não deverei fazer essa acção daqui a uns três ou quatro anos, quando eu tiver um conjunto de acções básicas, iniciais, em que eu atinja o tal patamar para o qual supostamente esta
--	--	--	--	--

				acção foi pensada. Também posso dizer aqui, entre parêntesis, sem querer citar nomes, que não fui a única pessoa; conversei com várias pessoas que sentiram exactamente o mesmo, que se sentiram profundamente frustradas com a acção, que sentiram que não aprenderam significativamente com a acção e algumas pessoas que, como eu, sentiram que estavam ali profundamente perdidos, a pensar seriamente “o que é que eu estou aqui a fazer?”, não é?, “o que é que eu estou aqui a aprender?”, porque enfim é muito bonito dizer à pessoa “está aqui uma composição magnífica”, mas primeiro há que perguntar “desculpe, sabem escrever?”.
		A acção de formação não fortaleceu as relações entre o grupo	Continuo a ter colegas com os quais eu tinha um contacto mínimo e com um total desconhecimento que existiam, sequer, e continuo a ter o mesmo contacto mínimo da existência,	Continuo a ter colegas com os quais eu tinha um contacto mínimo e com um total desconhecimento que existiam, sequer, e continuo a ter o mesmo contacto mínimo da existência,
		Percepção de que a acção de formação apenas reforçou contactos já existentes	Se fortaleceu, eventualmente, contactos individuais, ou pequenos grupos que já vinham de trás e que ali se acentuaram ou reforçaram, acredito que possa ter acontecido, mas não posso falar pelos outros.	portanto, não me pareceu pela forma como a acção decorreu, (...) por todo o processo, não me pareceu que, enquanto grupo alargado, isso tivesse trazido qualquer coerência. Se fortaleceu, eventualmente, contactos individuais, ou pequenos grupos que já vinham de trás e que ali se acentuaram ou reforçaram, acredito que possa ter acontecido, mas não posso falar pelos outros.
Importância do projecto	Alteração nas práticas pedagógicas	Adaptação à plataforma	as pessoas já estavam habituadas a trabalhar com equipamentos informáticos e portanto limitaram-se a transformar esse	noutros casos as pessoas já estavam habituadas a trabalhar com equipamentos informáticos e portanto limitaram-se a transformar esse sistema de não presencial,

			sistema para o sistema de não presencial	
	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Múltiplas	se calhar em algumas pessoas terá eventualmente dado alguns resultados, terá aberto alguns campos, terá alertado para algumas situações,	Honestamente, não sei. Honestamente, não sei... não sei porque penso que, se calhar em algumas pessoas terá eventualmente dado alguns resultados, terá aberto alguns campos, terá alertado para algumas situações,
	Mais valia para a escola	Mais-valia para os alunos	que esta ideia de apoio à distância pode ser extremamente útil; não apenas aos alunos que optam pelo não presencial mas mesmo para os alunos presenciais:	depois eu estou convencido que o sucesso do projecto, existe de certeza; primeiro, porque existe público-alvo; depois, porque existe claramente a convicção, penso eu, pelo menos da parte das pessoas de que esta ideia de apoio à distância pode ser extremamente útil; não apenas aos alunos que optam pelo não presencial mas mesmo para os alunos presenciais: uma revisão de matéria, uma dúvida enquanto estava a estudar que surgiu e que entretanto não se vai pôr na aula porque quebra completamente o ritmo de funcionamento mas pode ser colocada ao professor via sistema informático; um pedido de ajuda disto ou daquilo; combinar um encontro posteriormente porque há coisas que são mais fáceis de resolver cara-a-cara do que através da máquina; tudo isso são elementos que são fundamentais; dá maior liberdade aos formandos ou alunos que, onde quer que se encontrem, por exemplo, em serviço, poderem, apesar de tudo, estar ligados à escola
	Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial não foi determinante para a dinamização e	penso que as pessoas farão claramente a distinção entre o que era a manifestação política da tutela no ponto em que disse o que lhe competia dizer em	porque as pessoas não precisam, e dispensam, se calhar, as componentes políticas associadas ao sistema de ensino; penso que as pessoas farão claramente a distinção entre o que era a manifestação política da tutela no ponto em que disse o que lhe competia dizer

		fortalecimento do projecto	termos politicamente correctos; outra coisa, claramente, é o profissionalismo das pessoas.	em termos politicamente correctos; outra coisa, claramente, é o profissionalismo das pessoas.
Propostas decorrentes do projecto	Planeamento do projecto		estes projectos devem arrancar não logo para o terreno mas se calhar com um tempo de preparação prévia exactamente para esta escolha, para a verificação do que é que é necessário, da definição do que é que faz falta, para a análise dos equipamentos que vão chegando e ver se aquilo é suficiente ou se pelo contrário não é bem aquilo e será melhor trocar por um outro que estará mais adaptado à situação, etc., para dar tempo às pessoas também de se integrarem entre si, nesta fase inicial de preparação e arranque, etc. e só depois implementar uma coisa já com uma certeza muito grande, não direi total, mas tem de ser muito grande de que a coisa, o processo e o objectivo são atingíveis com relativa garantia.	Por isso é que eu digo: não é fácil criar uma equipa destas, sobretudo se a equipa for relativamente alargada a um grande número de professores... e por isso é que eu digo que estes projectos devem arrancar não logo para o terreno mas se calhar com um tempo de preparação prévia exactamente para esta escolha, para a verificação do que é que é necessário, da definição do que é que faz falta, para a análise dos equipamentos que vão chegando e ver se aquilo é suficiente ou se pelo contrário não é bem aquilo e será melhor trocar por um outro que estará mais adaptado à situação, etc., para dar tempo às pessoas também de se integrarem entre si, nesta fase inicial de preparação e arranque, etc. e só depois implementar uma coisa já com uma certeza muito grande, não direi total, mas tem de ser muito grande de que a coisa, o processo e o objectivo são atingíveis com relativa garantia.
	Necessidade de reformulação urgente		ou o projecto actualmente tem... é reformulado no sentido de... como disse anteriormente... de escolha, de opções, de equipamentos, de meios, ... criar tudo para que o projecto funcione perfeitamente desde o	agora tenho um profundo receio, tenho um profundo receio se este projecto não funciona rapidamente bem, eficazmente e responde verdadeiramente às necessidades ou vai criar uma carga cumulativa de frustrações, de situações menos claras ou de situações em que o projecto não avança, não funciona convenientemente e, o primeiro impacto é muito

			início... funcione bem ou o impacto... um segundo ano mais ou menos a viver da carolice das pessoas, a viver mais ou menos de uns mais aptos, outros menos aptos, a viver até um pouco de uma situação pouco coesa, se quisermos, arrisca-se a que seja um projecto que tem todas as condições para funcionar e devia funcionar por ser necessário mas que possa vir a falhar.	importante... é muito fácil criar expectativas, se essas expectativas são goradas é depois muito difícil repor as expectativas quer aos professores, quer aos alunos e portanto, nesse sentido, eu penso muito claramente: ou o projecto actualmente tem... é reformulado no sentido de... como disse anteriormente... de escolha, de opções, de equipamentos, de meios, ... criar tudo para que o projecto funcione perfeitamente desde o início... funcione bem ou o impacto... um segundo ano mais ou menos a viver da carolice das pessoas, a viver mais ou menos de uns mais aptos, outros menos aptos, a viver até um pouco de uma situação pouco coesa, se quisermos, arrisca-se a que seja um projecto que tem todas as condições para funcionar e devia funcionar por ser necessário mas que possa vir a falhar. Eu volto a repetir: estas coisas têm que ser pensadas muito seriamente, muito analiticamente, muito friamente, muito profissionalmente, digamos, para funcionar; de outra forma, amadoristicamente, digamos assim, não... estas coisas não vão longe. E nós temos n experiências para trás de coisas muito giras que à partida seriam coisas muito interessantes e depois não funcionaram, falharam redondamente, hoje já ninguém se lembra delas, provavelmente, e que, à partida, seriam interessantíssimas e que provavelmente iriam resolver alguns problemas nesta escola, sobretudo, tendo em conta a população escolar que esta escola tem.
	Percepção da necessidade de apoio informático	se calhar fazia sentido ter alguém dentro da área da informática não como elemento	Ah... já agora veio agora à... ideia, se calhar fazia sentido ter alguém dentro da área da informática não como elemento formador, se quisermos, mas como	

			formador, se quisermos, mas como elemento técnico a pertencer ao grupo, (...) eu não domino a parte técnica mas tenho um conjunto de ideias, se calhar, interessantes que não vão ser desperdiçadas, vão ser aproveitadas e canalizadas primeiro, porque há reuniões com o grupo que pode permitir ver essas ideias, depois porque há o técnico que me diz: “sim senhor, isso é exequível, isso é operacionalizável, isso é possível de fazer, ah... e faz-se assim!”.	elemento técnico a pertencer ao grupo, não é? Ou seja, alguém com uma profunda disponibilidade e tinha que ser muito bem escolhida a pessoa, sem insinuações de qualquer tipo; tinha de ser muito bem escolhida a pessoa, pessoa de facto não só com saberes mas também com capacidade de estar disponível para os outros e se calhar tínhamos conseguido resolver um certo número de situações. Se eu chegasse ao pé que soubesse trabalhar facilmente e dissesse assim: olhe, a minha ideia era esta assim... assim... assim... e gostaria de fazer isto, isto é viável ou não é viável; é muito complicado ou não é muito complicado, para mim é um bicho de sete cabeças porque não faço a mínima ideia de como é que aquilo se operacionaliza, se calhar para esse indivíduo dessa área diz-me: ah! Isso em três minutos, isto está feito. Deixa-me aqui as coisas que eu faço-te isso em dois minutos.” E eu, se calhar, ia perder ali três horas ou quatro a olhar para aquilo, a pensar “como é que eu faço isto?”, a coçar a cabeça e acabava por não conseguir quando outro, se calhar, tinha conseguido isso, se calhar ele próprio tinha conseguido dar a tal coerência ao operacionalizar uma série de situações muito semelhantes com base num modelo comum, ele provavelmente dava à própria plataforma uma outra coerência e que ela manifestamente não teve. E então aí sim, então aí tínhamos, se calhar, uma situação interessante que é: eu não domino a parte técnica mas tenho um conjunto de ideias, se calhar, interessantes que não vão ser desperdiçadas, vão ser aproveitadas e canalizadas primeiro, porque há reuniões com o grupo
--	--	--	---	--

				que pode permitir ver essas ideias, depois porque há o técnico que me diz: “sim senhor, isso é exequível, isso é operacionalizável, isso é possível de fazer, ah... e faz-se assim!”. E faz-se, e concretiza-se, e realiza-se, e a pessoa tem uma ideia clara de ver a sua ideia ali posta e, se calhar, é altamente motivador. Porque a pessoa começa por ter uma ideia muito bonita e depois vai reduzindo a ideia às suas capacidades e às vezes vai reduzindo a ideia às suas capacidades e acaba por transformar aquilo numa coisa monótona, numa coisa primitiva, numa coisa muito aquém da potencialidade do que o próprio sistema informático dá. Fazem-se coisas brilhantes, magníficas e giríssimas e altamente motivadoras com base em sistemas informáticos e em programas que existem e coisas do género mas... quem sabe, não é? Portanto, se há alguém, se calhar, com esta função de apoio, e por amor de Deus, temos apoio para tantas coisas... se há indivíduos para instalações que não precisam de apoio porque já estão mais que instaladas, se há indivíduos para apoio ao grupo não sei quantos que também não precisa, que funciona perfeitamente, etc. etc. se calhar faz muito mais sentido e faz muito mais falta despende, se calhar, até verbas, se for preciso contratar um técnico especificamente, garanta o ordenado inteiro, 24 horas, vem para cá, trabalha, faz a sua função, exclusividade de trabalho, não faz mais nada a não ser isto, pode nem ser professor, pode dar aulas às horas, por causa dos créditos, por causa de não sei quê... mas não tem de o ser, pode ser contratado, e é um técnico para dar apoio a
--	--	--	--	--

				este projecto, integra o projecto e integra-o não como professor da disciplina, integra-o como técnico da área de suporte do sistema em funcionamento. Agora, se isto é viável ou não e exequível ou não, bom... se isto fosse um colégio, diria que sim, sendo uma escola oficial, não sei.
	Existência de equipas informáticas de apoio no ensino privado		E tenho a experiência de um colégio onde de facto há... uma equipa informática que assegura as coisas. (...) Porque eu não sei operacionalizar aquilo mas deixo a informação; a informação é preparada de forma real o mais simples possível (...) E de facto é... é deslumbrante; para mim foi um deslumbramento ver tudo aquilo que é possível fazer. Agora, para operacionalizá-lo, como é evidente, não tenho a mínima preparação. Mas tenho quem... E portanto, a minha ignorância não impede a utilização, não é?	Não. É só... eu mencionei aqui o colégio por uma coisa muito simples: eu tenho experiência dos dois lados. E tenho a experiência de um colégio onde de facto há... uma equipa informática que assegura as coisas. E portanto quando eu chego lá e digo: "olhem, eu estou a pensar assim, assim, assim, assim... como é, isso funciona?" eles dizem: "ok, amanhã quando chegares à aula, está tudo pronto! Só tens de chegar lá, introduzir isto e dás." Portanto, e eu posso utilizar o mais sofisticado equipamento que existe na escola. Bom, e eu posso dizer que cada sala está equipada com um Magic Board, está equipada com um sistema computadorizado, está equipada com ligação à Net, está equipada com aquela tralha toda e portanto podem dar-se coisas giríssimas em termos de funcionamento, de uma forma muito simples. E muito simples, porquê? Porque eu não sei operacionalizar aquilo mas deixo a informação; a informação é preparada de forma real o mais simples possível e depois o colega só diz: olha, quando chegares assim, fazes isto assim, assim...; queres ir buscar um mapa, carregas no botão não sei quantos... portanto, e a coisa funciona perfeitamente. Claro, e aí é altamente aliciante potencializar e mais grave... mais do que isto, eu tenho a clara consciência do que é possível

				potencializar. E de facto é... é deslumbrante; para mim foi um deslumbramento ver tudo aquilo que é possível fazer. Agora, para operacionalizá-lo, como é evidente, não tenho a mínima preparação. Mas tenho quem... E portanto, a minha ignorância não impede a utilização, não é?
		Grupo coeso mas disponível	no futuro, para este tipo de projectos funcionar bem, eu penso que os grupos têm de ser, por um lado, coesos, mas simultaneamente têm de ser grupos disponibilizantes ou disponibilizados. (...) que isto seja atribuído como tarefa fundamental e principal esta área do e-learning e do ensino e do e-learning e do ensino e acompanhamento não presencial e que de facto, invistam, a maior parte do seu tempo, da sua disponibilização e do seu saber nesta mesma área e não dispersem numa série de áreas em simultâneo	Eu penso que, se calhar, no futuro, para este tipo de projectos funcionar bem, eu penso que os grupos têm de ser, por um lado, coesos, mas simultaneamente têm de ser grupos disponibilizantes ou disponibilizados. O que é que eu quero dizer com isto? Grupos que simultaneamente não tenham de facto, muito mais coisas distribuídas, que isto seja atribuído como tarefa fundamental e principal esta área do e-learning e do ensino e acompanhamento não presencial e que de facto, invistam, a maior parte do seu tempo, da sua disponibilização e do seu saber nesta mesma área e não que o dispersem numa série de áreas em simultâneo.
		Grupo coeso e em exclusividade	Se calhar é preferível um grupo mais pequeno, mais pequeno, eventualmente, mas coeso, que se dedique a 100% a esta... esta função	Se calhar é preferível um grupo mais pequeno, eventualmente, mas coeso, que se dedique a 100% a esta... esta função e provavelmente essa função terá um sucesso perfeitamente garantido;
		Requisitos para um projecto de sucesso –	tem que ser um grupo que não surja do resultado do preenchimento de horários, que	e depois tem que ser um grupo que tem que ser escolhido a dedo, se quisermos pôr a questão nestes moldes, ou seja, tem que ser um grupo que não surja do

	selecção dos membros	não surja de uma área de “se calhar até gostava muito de fazer isto embora não faça a mínima do que isto é”;	resultado do preenchimento de horários, que não surja de uma área de “se calhar até gostava muito de fazer isto embora não faça a mínima do que isto é”; isso à partida voluntarismo é muito bonito mas sem experiência profissional não vai a lado nenhum;
	Requisitos para um projecto de sucesso – continuidade dos membros	eu penso que temos de pensar na equipa de longo prazo, ou seja, que as pessoas que sejam e repito, escolhidas, não digo nomeadas, não digo indicadas, não digo propostas, mas escolhidas, sejam pessoas, de facto, que pertençam à escola, ou que tenham... que ofereçam garantia de continuidade na escola	Por outro lado, se é um projecto a longo prazo, eu penso que temos de pensar na equipa de longo prazo, ou seja, que as pessoas que sejam e repito, escolhidas, não digo nomeadas, não digo indicadas, não digo propostas, mas escolhidas, sejam pessoas, de facto, que pertençam à escola, ou que tenham... que ofereçam garantia de continuidade na escola
	Criação de condições que permitam a sua continuidade	um núcleo, criado, concreto, com condições, com instalações, com um espaço próprio, com uma dinâmica própria (...) que assuma de facto o projecto como seu e que o leve... mas repito, que o leve a longo prazo	e que este projecto seja, de facto, mesmo um elemento, enfim, como acontece com os clubes, como acontece com outras situações que existem na escola a longo prazo, seja, de facto, um núcleo, criado, concreto, com condições, com instalações, com um espaço próprio, com uma dinâmica própria, não sei se até muito autonomizada, se pouco autonomizada, isso depois é uma outra questão que pode ser pensada em relação ao resto da própria escola, que assuma de facto o projecto como seu e que o leve... mas repito, que o leve a longo prazo
	Desvantagem da mudança de membros	Esta ideia de que hoje são uns indivíduos, para o ano já são outros indivíduos que o	Esta ideia de que hoje são uns indivíduos, para o ano já são outros indivíduos que o integram, etc., um ou outro elemento que sai, um ou outro elemento que entre, pode

			integram, etc., um ou outro elemento que sai, um ou outro elemento que entre, pode às vezes trazer uma lufada de ar fresco no grupo, mas uma mudança muito grande, uma ideia de que “hoje estou aqui mas amanhã já cá não estou”, portanto quase que diria que subconscientemente o investimento reduz-se. Por outro lado, estou aqui e vou estar com o Sr. Fulano Tal e com a Senhora Fulana Tal que não sei quem são e com os quais por vezes posso ter uma profunda antipatia acaba também por ser um elemento que traz um impacto negativo no projecto.	às vezes trazer uma lufada de ar fresco no grupo, mas uma mudança muito grande, uma ideia de que “hoje estou aqui mas amanhã já cá não estou”, portanto quase que diria que subconscientemente o investimento reduz-se. Por outro lado, estou aqui e vou estar com o Sr. Fulano Tal e com a Senhora Fulana Tal que não sei quem são e com os quais por vezes posso ter uma profunda antipatia acaba também por ser um elemento que traz um impacto negativo no projecto.
	Seleção da equipa pelo coordenador		eu diria que alguém que assume a liderança do projecto deve formar a sua equipa; (...) portanto acho que quem assume o projecto deve, desde logo, à partida, escolher um núcleo de pessoas que sabe que estão disponíveis, que são empenhadas, que são capazes de levar o projecto, que se entendem entre si e com quem coordenar o projecto	Portanto, eu diria que alguém que assume a liderança do projecto deve formar a sua equipa; vamos pôr isto em termos de comparação política: não faz sentido que um ministro não escolha os secretários de estado com quem trabalhar e nos quais confia e com os quais se entende. Portanto, neste sentido, eu penso que o voluntariado só por si não resolve porque aparecem voluntários com os quais os outros podem não querer trabalhar; portanto acho que quem assume o projecto deve, desde logo, à partida, escolher um núcleo de pessoas que sabe que estão disponíveis, que são empenhadas, que são capazes de levar o projecto, que se entendem entre si e com quem coordenar o projecto e depois, a partir deste núcleo, pode, eventualmente, proceder-se ao alargamento ouvindo este mesmo núcleo, porque mesmo as pessoas se lembrarão “por que não a Fulana Tal, porque não o colega Tal, porque não o colega não sei quantos e depois analisa-se, digamos, ali, as questões.

		Motivação dos membros	As pessoas não fazem as coisas porque foram indicadas para elas, fazem porque enfim, são profissionais e percebem que sem o empenho e a vontade... (...) por um lado, que as pessoas que sejam escolhidas e que as pessoas escolhidas aceitem e queiram e estejam, enfim, motivadas para elaborar este trabalho.	Nesse sentido também não se resolve com uma nomeação; porque as pessoas serem nomeadas voluntárias para qualquer coisa, também normalmente não é um bom sistema. As pessoas não fazem as coisas porque foram indicadas para elas, fazem porque enfim, são profissionais e percebem que sem o empenho e a vontade... portanto, eu penso que aqui tem que haver a conjugação das duas áreas: por um lado, que as pessoas que sejam escolhidas e que as pessoas escolhidas aceitem e queiram e estejam, enfim, motivadas para elaborar este trabalho.
		Seleção dos membros	outras pessoas, com maior disponibilidade, de tempo, senão necessariamente de apetência pura, ficaram, digamos, afastadas, voluntária ou involuntariamente, não sei, do projecto.	enquanto que provavelmente, outras pessoas, com maior disponibilidade, de tempo, senão necessariamente de apetência pura, ficaram, digamos, afastadas, voluntária ou involuntariamente, não sei, do projecto.
Identidade	Existência de subgrupos com identidade	Criação de pequenos grupos	houve pequenos grupos que trabalham por si, com pequenas actividades individuais	houve pequenos grupos que trabalham por si, com pequenas actividades individuais, houve momentos em que as pessoas ou por necessidade ou por outro motivo qualquer se agregaram a quem sabia um pouco mais para obter determinada informação ou obter determinado conhecimento ou até para resolver determinado problema
	Ausência de uma representação conjunta do projecto	Inexistência do grupo como um colectivo	mas nunca houve, de facto, um espaço, um elemento, um momento que criasse um colectivo e em que as pessoas pensassem de facto o projecto	mas nunca houve, de facto, um espaço, um elemento, um momento que criasse um colectivo e em que as pessoas pensassem de facto o projecto como uma entidade colectiva. No fundo eu penso que as pessoas pensaram muito como o seu projecto ou o seu pedacinho

			como uma entidade colectiva. (...) No fundo eu penso que as pessoas pensaram muito como o seu projecto ou o seu pedacinho de projecto global, (...) No fundo este projecto foi um somatório de elementos díspares e de actividades díspares e de colocação na plataforma de disciplinas individuais; nunca foi verdadeiramente um projecto colectivo deste grupo.	de projecto global, que giro eu conseguir fazer isto e introduzir lá dentro, e pronto, deu muito gozo se calhar conseguir fazê-lo, mas nunca houve muita partilha, de facto, desses aspectos, nunca houve uma coerência de projecto. No fundo este projecto foi um somatório de elementos díspares e de actividades díspares e de colocação na plataforma de disciplinas individuais; nunca foi verdadeiramente um projecto colectivo deste grupo. E depois basta entrar na plataforma e olhar para os vários elementos e vemos as coisas mais variadas, mais... arrisco-me a dizer, desarticuladas, se quisermos e se eu me colocasse um pouco do lado de lá, do aluno, eu penso que seria extremamente complexo e muito mais difícil ter cada uma das disciplinas estruturada de forma completamente diferente, ou seja, se eu chegar ali e souber que aquela é semelhante à outra, semelhante à outra, onde os processos são mais ou menos idênticos, etc., etc eu movimento-me com muito maior facilidade dentro da plataforma e como é evidente, de dentro de uma disciplina para a outra, do que “agora, como é que é esta?” “ah, ora aqui pressupõe trabalhar desta maneira; agora passo para a disciplina ao lado, e espera aí, já não é assim” porque já está estruturada de uma forma completamente diferente, já não é por UMA’s, já é por isto ou ..., já tem outro tipo de actividades, outro tipo de estruturação, esta própria situação de disparidade, se calhar, também é capaz de ter tido alguns efeitos na forma como os alunos usaram muito menos a plataforma do que nós em princípio esperaríamos e pensávamos que eles iriam utilizar. Se calhar esta incoerência, estas
--	--	--	--	---

				diferenças, esta falta... esta sensação que todas as pessoas teriam. Era giro tentar fazer inquéritos aos alunos e tentar saber o que é que eles sentiram em relação à plataforma porque eu penso que eles... se calhar uma das coisas que iria aparecer era de facto a sensação de... confusão. Face a cada uma das disciplinas abertas com regras, com éticas, com pensamentos, com capacidades diferentes, uns muito giros, efectivamente, porque as pessoas podem conseguir fazer coisas muito interessantes, têm de facto os saberes para isso e conseguiram criar, se calhar, plataformas interessantíssimas e altamente motivadoras; outras, tornaram-se um bocado áridas. Por mim, falo; face à incapacidade de fazer grandes coisas, grandes brilharetes, portanto as pessoas tiveram que se cingir muito ao limite da linha do básico para ser um pouco quase, um estudo acompanhado; parta das coisas... se tiver dúvidas, vá fazendo isto ou vá fazendo aquilo para auto-regular a sua própria capacidade e verificar se de facto tem falhas ou não tem falhas a nível da aquisição dos seus saberes, podia, se calhar, ter feito coisas muito mais interessantes; muito mais divertidas... que o são.
	Forma de entrada imposta no grupo		Muito honestamente não sei dizer. (...) Porque é assim, a ideia de entrar para ver seria interessante, portanto sente-se aqui algum voluntariado, se calhar houve alguma inocência no meio disto tudo e alguma ignorância, esta ideia de entrar num projecto à partida sem conhecer exactamente o que era o projecto, como é que funcionava o projecto, foi o tal voluntarismo que existiu e que assumi,	Muito honestamente não sei dizer. Porque é assim, a ideia de entrar para ver seria interessante, portanto sente-se aqui algum voluntariado, se calhar houve alguma inocência no meio disto tudo e alguma ignorância, esta ideia de entrar num projecto à partida sem conhecer exactamente o que era o projecto, como é que funcionava o projecto, foi o tal voluntarismo que existiu e que assumi,

			se calhar se eu tivesse pensado nisso coerentemente teria que chegar à conclusão lógica que de facto não era a pessoa indicada, não pela vontade ou falta de vontade, mas pela incapacidade em termos técnicos de executar a tarefa e a função. Sei que apareceu um pouco no horário, um pouco à situação, portanto, digamos que houve aqui uma parte de um componente de “é indigitado/voluntário”	não devia ter caído, devia ter pensado primeiro seriamente o que é que era, como é que iria funcionar, que saberes e conhecimentos ia exigir de quem ia participar nele, e se calhar se eu tivesse pensado nisso coerentemente teria que chegar à conclusão lógica que de facto não era a pessoa indicada, não pela vontade ou falta de vontade, mas pela incapacidade em termos técnicos de executar a tarefa e a função.
			Sei que apareceu um pouco no horário, um pouco à revelia da situação, portanto, digamos que houve aqui uma parte de um componente de “é indigitado/nomeado voluntário”	Sei que apareceu um pouco no horário, um pouco à revelia da situação, portanto, digamos que houve aqui uma parte de um componente de “é indigitado/nomeado voluntário um pouco para...” uma coisa que a pessoa não sabe o que é que é, portanto, eu diria se calhar que houve uma mistura das várias situações; houve aqui alguma “ir atrás, porque enfim...”, alguma curiosidade, também, “matar o gato, alguma curiosidade, também, depois também ser nomeado no caso de voluntário, diria... houve um pouco de tudo.
Percepção da identidade como uma construção	É preciso já ter alguma experiência		mas tenho a sensação de que se concentrou um bocado esta experiência em pessoas que já estavam a desenvolver uma série de outras actividades, se calhar um pouco na confiança de que já tinham algum calo, alguma experiência e portanto, enfim, vamos aproveitar para o funcionamento, mas, na verdade, é que isso, de certa forma, acabou por sobrecarregar	depois, tenho a sensação, mas continuo a repetir que é uma sensação porque não tenho dados que possa provar mas tenho a sensação de que se concentrou um bocado esta experiência em pessoas que já estavam a desenvolver uma série de outras actividades, se calhar um pouco na confiança de que já tinham algum calo, alguma experiência e portanto, enfim, vamos aproveitar para o funcionamento, mas, na verdade, é que isso, de certa forma, acabou por sobrecarregar algumas pessoas, por conversas, digamos assim, ouvidas por aí e, notava-se, de vez em quando, que algumas pessoas estavam sobrecarregas com aquilo e ainda mais isto, e mais

			algumas pessoas	aquilo e mais o outro, e mais não sei quê, e mais não sei que mais, com prazos relativamente apertados e portanto as pessoas sentiam que estavam a cair muita coisa em cima deles ao mesmo tempo, com alguma dificuldade de serem capazes de responder eficazmente e com qualidade a todas as solicitações em simultâneo que lhes estavam a ser pedidas, Não! Isso é claro! Agora eu volto à minha questão: as pessoas para trabalharem em conjunto, têm que ter empatias, têm que ter afinidades, têm que sentir não só resultados desse trabalho em conjunto mas sentir efectivamente um ambiente de trabalho suficientemente agradável, interessante e motivador que normalmente só se consegue quando as pessoas efectivamente se integram claramente nos grupos em que estão, não é? Portanto, nesse sentido, é óbvio que sim. Por isso é que eu volto à minha: estou num trabalho em que a equipe trabalhe e crie exactamente esses laços, essas afinidades, esse espírito de corpo para depois passar para o projecto e ao passar para o projecto, com certeza que esse espírito de corpo, de trabalho, que já existe, continuará. pessoas com quem estabeleço contactos e com quem já estabelecia contactos anteriormente e com quem já conhecia e com quem já me socorria quando tinha problemas e dificuldades, Agora, não me parece que seja ao longo do projecto que esse espírito se vá criando. Se as pessoas são, de facto, muito díspares, com métodos de trabalho muito diferentes e com formas de encarar o projecto muito diferentes, com formas de ver diferentes, até se calhar
	Necessário relações de empatia entre os participantes		as pessoas para trabalharem em conjunto, têm que ter empatias, têm que ter afinidades, têm que sentir não só resultados desse trabalho em conjunto mas sentir efectivamente um ambiente de trabalho suficientemente agradável, interessante e motivador que normalmente só se consegue quando as pessoas efectivamente se integram claramente nos grupos em que estão	
	Necessário conhecimento mútuo prévio		pessoas com quem estabeleço contactos e com quem já estabelecia contactos anteriormente	
	Pré-requisito para o trabalho colaborativo		Agora, não me parece que seja ao longo do projecto que esse espírito se vá criando. Se as pessoas são, de facto, muito díspares, com métodos de	

			trabalho muito diferentes e com formas de encarar o projecto muito diferentes, com formas de ver diferentes, até se calhar com objectivos diferentes do projecto, não é?, é muito difícil que ao longo do funcionamento tudo isto seja ajustado.	com objectivos diferentes do projecto, não é?, é muito difícil que ao longo do funcionamento tudo isto seja ajustado. Limar algumas arestas, com certeza que faz-se sempre ao longo de um processo quando ele é posto em prática; agora, não se cria um projecto enquanto ele está a funcionar, não é? Volto um pouco à minha: não significa só e não chega ser muito bonito, estar muito na moda, ser uma das correntes actuais do pensamento, etc., etc mas a verdade é que não se constrói nada a partir do zero. A teoria construtivista, sim senhor, com certeza, acredito que tenha eficácia, mas tem que ter bases. Eu construo uma parede magnífica, tenho o tijolo, tenho o cimento, tenho a água, tenho a areia, se eu não tiver nada disto eu não sei como se constrói a parede indo construindo com o quê? O grupo pode ir aperfeiçoando mas tem que existir o grupo primeiro, porque senão de facto, não temos parede.
	Coesão	Enfraquecimento	nunca se criou e penso que é claro, nunca se criou, de facto, um espírito de corpo e de grupo que tem um projecto à sua frente e que vai levar o projecto até ao fim com toda a coerência e com toda a convicção.	mas, de facto, nunca se criou e penso que é claro, nunca se criou, de facto, um espírito de corpo e de grupo que tem um projecto à sua frente e que vai levar o projecto até ao fim com toda a coerência e com toda a convicção. Isso claramente, eu não vi.
			Só sei que não havia grupo. Havia uma série de conjunto de boas-vontades, havia uma acumulação de boas-vontades,	Claramente. Só sei que não havia grupo. Havia uma série de conjunto de boas-vontades, havia uma acumulação de boas-vontades, havia, às vezes, sobreposição de situações,
			havia claramente um grupo muito heterogéneo... muito	havia claramente um grupo muito heterogéneo... muito heterogéneo de feitos, muito heterogéneo de níveis de

				heterogéneo de feitos, muito heterogéneo de níveis de saber e de capacidades de trabalho	saber e de capacidades de trabalho face às bases que possuíam para a actividade,
				eu acho que nunca estiveram criadas verdadeiramente condições para a coerência do grupo	e portanto nesse sentido eu acho que nunca estiveram criadas verdadeiramente condições para a coerência do grupo,
				as pessoas no final do primeiro ano de experiência não tinham tido... não tinham criado um espírito de corpo, possamos chamar-lhe em termos assim antigos, não criaram, de facto, um espírito de funcionamento do grupo porque de facto não houve um grupo;	E portanto, é natural que as pessoas no final do primeiro ano de experiência não tenham tido... não tenham criado um espírito de corpo, possamos chamar-lhe em termos assim antigos, não criaram, de facto, um espírito de funcionamento do grupo porque de facto não houve um grupo;

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no geral	Praticamente ausente	Ausência de hábitos de trabalho em equipa	Ah..., completamente. Completamente. (...) É que há uma falta de hábito de trabalhar colaborativamente entre os professores.	Ah..., completamente. Completamente. Eu o ano passado tive oportunidade de fazer um trabalho também de investigação, nomeadamente nas mudanças, uma breve reflexão sobre a mudança de hábitos no sistema educativo e uma das conclusões a que eu cheguei, realmente, também foi essa: É que há uma falta de hábito de trabalhar colaborativamente entre os professores.
		Razões para a ausência de trabalho em equipa – trabalho específico e singular	cada um de nós enquanto professor sente que o trabalho que está a fazer é muito específico; procura a singularidade daquilo que faz (...) Portanto, em vez de procurarmos o que é comum entre nós dois, vamos procurar o que me distingue a mim de ti.	Por outro, talvez cada um de nós enquanto professor sente que o trabalho que está a fazer é muito específico; procura a singularidade daquilo que faz e em vez de encontrar um denominador comum entre o que é que me pode, o que é que pode ser comum entre aquilo que eu faço e aquele meu colega que está aqui ao lado, normalmente procuram é quais é que são as diferenças. Portanto, em vez de procurarmos o que é comum entre nós dois, vamos procurar o que me distingue a mim de ti.
		Razões para a ausência de trabalho em equipa – tradição	hábitos que estão cristalizados de há décadas.	Por um lado, hábitos que estão cristalizados de há décadas.
		Atitude predominante de trabalho individual	Eu penso que revelam aquilo que se passa numa escola que é a atitude que os professores predominantemente adotam que é a de trabalharem sozinhos. Portanto, esses resultados que me estás a apresentar, revelam uma contradição, ah..., pelo menos, sim, após ter ouvido a leitura que fizeste, assim, numa primeira análise, revela-me contradição, porque, por um lado, os professores	Eu penso que revelam aquilo que se passa numa escola que é a atitude que os professores predominantemente adotam que é a de trabalharem sozinhos. Portanto, esses resultados que me estás a apresentar, revelam uma contradição, ah..., pelo menos, sim, após ter ouvido a leitura que fizeste, assim, numa primeira análise, revela-me contradição, porque, por um lado, os professores

				dizem que trabalham muito em equipa e que... e em parceria com os demais, mas depois contradizem-se dizendo que trabalham predominantemente sozinhos. Ora, eu penso que aí podemos utilizar aquela expressão que é aquilo que eu gostaria de fazer e aquilo que eu faço realmente.
	Pontual	Provavelmente importante para desenvolver recursos para os alunos	eu penso que a maior parte dos professores defende o trabalho em equipa, com vantagens para todas as partes, quer para o trabalho do próprio professor quer inclusive trabalho para desenvolver recursos para os alunos, mas depois na prática, todos nós trabalhamos predominantemente sozinhos	
Trabalho colaborativo no projecto	Praticamente ausente	Partilha pontual	Eu penso que... eu não quero que fique a ideia de que não houve trabalho de partilha, portanto, eu... próprio partilhei trabalhos com outros colegas meus; agora, estou consciente é que poderia ter partilhado muito mais! Mas não quero dizer nem quero que fique aqui a ideia de que não houve, até porque basta que haja um ou dois de nós, dos muitos que éramos que tenhamos feito isso que já estaríamos a ser injustos para com essas pessoas.	
		Persistência dos professores do projecto no trabalho isolado	No entanto, a prática do, a prática que está enraizada nos professores ao trabalharem sozinhos depois reflecte-se no segundo número que me deste; tanto que, apesar de considerarem que é um espaço de partilha, mas, quase 40% continuam ainda a trabalhar sozinhos apesar de considerarem que está ali assim um espaço criado para poderem trabalhar em equipa.	

			que está ali assim um espaço criado para poderem trabalhar em equipa.	Eu... penso que não, não... eu considero que o problema fundamental é a falta de hábito de trabalhar em comum, mas também este foi o primeiro ano desta experiência e todos nós estamos em aprendizagem quer em termos da forma de transmitir os conteúdos quer a própria forma de nos relacionarmos quer com os próprios discentes quer com os nossos colegas que estão também neste projecto
		Falta de hábitos colaborativos dos professores no 1º ano do projecto	eu considero que o problema fundamental é a falta de hábito de trabalhar em comum, mas também este foi o primeiro ano desta experiência e todos nós estamos em aprendizagem	Estava-me a referir essencialmente ao hiato que existe entre as pessoas pensarem que este projecto do ERMAV deve ser dinamizado com uma forte componente de trabalho em equipa e depois os resultados que me mostraste que, em que isso não acontece, em que perto de 40%, se não me engano, continuaram a trabalhar individualmente, portanto, quase metade continua a trabalhar individualmente.
		Os professores do projecto divididos entre a teoria (trabalho colaborativo) e a prática (trabalho isolado)	Estava-me a referir essencialmente ao hiato que existe entre as pessoas pensarem que este projecto do ERMAV deve ser dinamizado com uma forte componente de trabalho em equipa e depois (...) continuaram a trabalhar individualmente, portanto, quase metade continua a trabalhar individualmente.	Portanto, há um diagnóstico que permite apurar que as pessoas, os professores, neste caso, pretendem, acreditam, primeiro acreditam que estes projectos devem ser dinamizados e devem ser empreendidos baseados e fundamentados no trabalho em equipa
	Percepção das vantagens	Mais-valia para o sucesso de qualquer projecto	as pessoas, os professores, neste caso, pretendem, acreditam, primeiro acreditam que estes projectos devem ser dinamizados e devem ser empreendidos, baseados e fundamentados no trabalho em equipa	

		Simplificação do trabalho individual	nós dois partilhando saberes, ainda que de grupos diferentes e de departamentos diferentes, partilhando vivências de sala de aula, partilhando experiências que já tivemos com os alunos, vai obrigatoriamente simplificar o trabalho de cada um de nós.	Ora, na minha perspectiva é uma postura errada porque nós dois partilhando saberes, ainda que de grupos diferentes e de departamentos diferentes, partilhando vivências de sala de aula, partilhando experiências que já tivemos com os alunos, vai obrigatoriamente simplificar o trabalho de cada um de nós. O que se verifica ou que se pode verificar é que temos tu fazes os teus recursos, tens os teus problemas na sala de aula e ao não partilhares comigo eu poderei ter os mesmos recursos, poderei ter os mesmos problemas e estou a pensar sozinho em resolvê-los, tu estás a pensar sozinho em resolvê-los, quando se calhar seríamos, se calhar não, tenho a certeza, seríamos muito mais eficazes se nos juntássemos e disséssemos quais são os problemas que temos “vamos criar uma solução para eles”.
Desenvolvimento do projecto	Dificuldades com a tecnologia	Constrangimento para o desenvolvimento do projecto	e pode ser um constrangimento; no caso de, professor ou aluno, ou os dois, não lidarem bem com as novas tecnologias. Tive uma situação em que, de início, houve alguma dificuldade de comunicação com os alunos precisamente porque eles não dominavam a plataforma Moodle também, não dominavam as novas tecnologias, e aí assim surge como um constrangimento e surgiu como um factor dificultador da aprendizagem.	e pode ser um constrangimento; no caso de, professor ou aluno, ou os dois, não lidarem bem com as novas tecnologias. Tive uma situação em que, de início, houve alguma dificuldade de comunicação com os alunos precisamente porque eles não dominavam a plataforma Moodle também, não dominavam as novas tecnologias, e aí assim surge como um constrangimento e surgiu como um factor dificultador da aprendizagem.
		Conhecimento da plataforma Moodle	tomar conhecimento com a plataforma Moodle, com as especificidades dessa plataforma, de inserção dos conteúdos lá,	com o facto de... simultaneamente... também ter que aprofundar... aprofundar não! tomar conhecimento com a plataforma Moodle, com as especificidades dessa plataforma, de inserção dos conteúdos lá,
			inteirar um pouco com uma plataforma que eu não conhecia;	O segundo desafio foi inteirar um pouco com uma plataforma que eu não conhecia; portanto, foi a primeira

			portanto, foi a primeira vez que tive a experiência com o Moodle	vez que tive a experiência com o Moodle e... tive oportunidade de constatar das potencialidades do Moodle, agora, consigo trabalhar numa ínfima parte do Moodle;
	Receio ou resistência à novidade	Preparar conteúdos de novas disciplinas	foi o facto de estar a conciliar conteúdos novos de uma disciplina que eu não tinha... esses conteúdos já trabalhados; tive que os preparar	Bom! Aqui assim... também, falando na primeira pessoa... foi o facto de estar a conciliar conteúdos novos de uma disciplina que eu não tinha... esses conteúdos já trabalhados; tive que os preparar;
	Motivação	Existência	em termos de conclusão... que foi um projecto bastante agradável, para mim, bastante motivante e bastante desafiador.	Gostaria só de dizer que... em termos de conclusão... que foi um projecto bastante agradável, para mim, bastante motivante e bastante desafiador.
Importância do projecto	Alteração nas práticas pedagógicas	Adequação de conteúdos	portanto, tive que preparar esses conteúdos, articulá-los e sistematizá-los para ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, portanto, não podemos esquecer que nós temos de criar condições para que os alunos se identifiquem com este tipo de ensino	portanto: digamos que o desafio que eu senti neste projecto foi simultaneamente tratar de conteúdos de uma forma diferente, porque, na minha perspectiva, considero que o e-learning, no e-learning não podemos utilizar os conteúdos da mesma forma que os utilizamos no ensino tradicional, digamos assim; portanto, tive que preparar esses conteúdos, articulá-los e sistematizá-los para ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos, portanto, não podemos esquecer que nós temos de criar condições para que os alunos se identifiquem com este tipo de ensino, portanto, e não podemos pensar, na minha perspectiva que, a forma de passar os conteúdos é a mesma do que aquela que adoptamos ou estamos habituados a adoptar; portanto, aí, assim, foi um desafio
		Consolidação da interacção entre professor e alunos	Sim... alterei... alterei..., apesar de eu pretender sempre... mesmo no... na sala de aula, promover métodos activos... em que a interacção entre o docente	Sim... alterei... alterei..., apesar de eu pretender sempre... mesmo no... na sala de aula, promover métodos activos... em que a interacção entre o docente

			promover métodos activos... (...) portanto, nesse aspecto não... vou ter uma alteração tão grande na prática pedagógica porque sempre fomentei este tipo de partilha.	e os discentes é frequente; portanto, não sou... não gosto e não pratico... quando... somente quando é indispensável o método expositivo; privilegio muito os métodos activos...; portanto, nesse aspecto não... vou ter uma alteração tão grande na prática pedagógica porque sempre fomentei este tipo de partilha.
	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Reconhecimento do lugar do e-learning	o e-learning é uma modalidade de ensino que é o futuro; portanto, que não vai substituir a modalidade actual mas que deve complementar e oferecer alternativas...	Sim, é sempre bom dar visibilidade àquilo que se está a fazer e, tendo em conta que, eu também perfilho que o e-learning é uma modalidade de ensino que é o futuro; portanto, que não vai substituir a modalidade actual mas que deve complementar e oferecer alternativas... e oferece alternativas a alunos que têm especificidades próprias e que não podem ter ou não podem estar no regime de modalidade presencial, penso que estes eventos são sempre positivos, apesar de acreditar que a componente de notoriedade que se dá é importante, mas continuo a acreditar que a massa humana é que faz a diferença e portanto, a equipa que esteja a personificar este projecto é que poderá criar condições para que ele ter ainda mais sucesso do que teve este ano.
		Reconhecimento da importância da colegialidade	eu penso que poderá revelar que os professores que entraram neste projecto, tomaram consciência que ao trabalhar na plataforma Moodle, nomeadamente, isso implica..., por uma questão de dúvidas que surgem..., implica a necessidade de partilhar mais com o colega do lado	Ah..., eu penso que poderá revelar que os professores que entraram neste projecto, tomaram consciência que ao trabalhar na plataforma Moodle, nomeadamente, isso implica..., por uma questão de dúvidas que surgem..., implica a necessidade de partilhar mais com o colega do lado, nomeadamente, como é que eu posso entrar no fórum, como é que eu posso fazer um teste do HotPotatoes, portanto, e aí pressupõe a necessidade de partilhar mais informação.

	Tomada de consciência dos professores do projecto da necessidade de trabalhar em conjunto	porque o primeiro aspecto que tem que ser resolvido é chegar-se à conclusão que há um problema ou que houve um problema e, neste caso, os professores estão conscientes que o futuro terá que ser trabalhar em equipa. (...) porque (...) quase todos os professores consideram que este projecto deve ser desenvolvido em equipa.	Portanto, eu penso que esses números são muito interessantes e se nós não olharmos agora para trás e olharmos para a frente e se tivermos uma perspectiva optimista, esses números são fantásticos, porque o primeiro aspecto que tem que ser resolvido é chegar-se à conclusão que há um problema ou que houve um problema e, neste caso, os professores estão conscientes que o futuro terá que ser trabalhar em equipa. Ora, abordando este fenómeno de uma perspectiva optimista, eu considero que estão criadas as condições para que se consiga trabalhar mais em equipa nas escolas. Porque, vontade há. Porque, pelo que estes resultados transmitem, vontade existe de trabalhar em conjunto; agora, há é que, na minha opinião, diminuir este hiato entre a vontade que nós temos, entre aquilo que nós teorizamos e aquilo que depois fazemos na prática, porque todos os números que estão aqui assim quase todos os professores consideram que este projecto deve ser desenvolvido em equipa.
	Diversificação de métodos e práticas pedagógicas	Vai permitir... diversificar métodos... e práticas pedagógicas. Depois desta experiência, verificamos que... há muitas formas de podermos ministrar os conteúdos e... esta foi mais uma que eu desconhecia mas que penso que vai permitir... vai permitir alargar; aliás, permitiu alargar o meu conhecimento a nível de outras práticas que nós podemos adoptar... nas escolas.	Vai permitir... diversificar métodos... e práticas pedagógicas. Depois desta experiência, verificamos que... há muitas formas de podermos ministrar os conteúdos e... esta foi mais uma que eu desconhecia mas que penso que vai permitir... vai permitir alargar; aliás, permitiu alargar o meu conhecimento a nível de outras práticas que nós podemos adoptar... nas escolas.
	Valorizar a relação face-to-face com os alunos	Agora, o facto de ter estado um ano a trabalhar com alunos em que, não os conhecia, vai-me dar mais valor e vou dar mais valor	Agora, o facto de ter estado um ano a trabalhar com alunos em que, não os conhecia, vai-me dar mais valor e vou dar mais valor ao facto de ter os alunos à minha frente! (Risos) E aí assim, vou ter o prazer que não se

				ao facto de ter os alunos à minha frente!	tem quando estamos no e-learning. E realmente aí assim, a nossa prática pedagógica tem que ser diferente, mas falta-nos, como há pouco referi, o contacto visual que eu penso que é fundamental! Isso, os computadores ainda não conseguiu substituir, não é?
			O projecto propicia o desenvolvimento das TIC	Ah! Isso, absolutamente! Portanto, é indispensável... aliás, deixa-me só dizer-te também que... da experiência que eu tive com os meus alunos... estimula	Ah! Isso, absolutamente! Portanto, é indispensável... aliás, deixa-me só dizer-te também que... da experiência que eu tive com os meus alunos... estimula
	Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal		desenvolver uma capacidade de relacionamento com alunos que até aqui assim... desconhecia! Que é: relacionarmo-nos, interagirmos com alunos que não conhecemos	A nível pessoal, permitiu-me... desenvolver uma capacidade de relacionamento com alunos que até aqui assim... desconhecia! Que é: relacionarmo-nos, interagirmos com alunos que não conhecemos, e que... e em que temos de utilizar metodologias para suprir a falta do contacto visual.
		Benefícios a nível profissional		A nível profissional, foi um desafio (...) que me permitiu desenvolver-me também profissionalmente e concretamente nesta nova plataforma que eu desconhecia.	A nível profissional, foi um desafio como há pouco te falei... que me foi proposto... e que eu gostei! Gostei... Aliciante e que me permitiu desenvolver-me também profissionalmente e concretamente nesta nova plataforma que eu desconhecia.
Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial foi determinante para a dinamização e fortalecimento do projecto			Sim, é sempre bom dar visibilidade àquilo que se está a fazer (...) penso que estes eventos são sempre positivos, apesar de acreditar que a componente de notoriedade que se dá é importante, mas continuo	Sim, é sempre bom dar visibilidade àquilo que se está a fazer e, tendo em conta que, eu também perfilho que o e-learning é uma modalidade de ensino que é o futuro; portanto, que não vai substituir a modalidade actual mas que deve complementar e oferecer alternativas... e oferece alternativas a alunos que têm especificidades próprias e que não podem ter ou não podem estar no

			a acreditar que a massa humana é que faz a diferença	regime de modalidade presencial, penso que estes eventos são sempre positivos, apesar de acreditar que a componente de notoriedade que se dá é importante, mas continuo a acreditar que a massa humana é que faz a diferença e portanto, a equipa que esteja a personificar este projecto é que poderá criar condições para que ele ter ainda mais sucesso do que teve este ano.
	Propostas decorrentes do projecto	Reforço da cultura	por exemplo, a criação de um hino para o projecto ERMAV, portanto, o hino é uma forma de expressar a identidade de um país, de uma escola, e, porque não de um projecto? Uma bandeira, também é outra forma de... mas, estou aqui assim em termos conceptuais, não é? Em termos práticos, o que eu estou a querer transmitir é que: o que é que pode reforçar esta identidade? Rituais, normas, valores,...	Portanto... Agora... o que é que pode ser feito? É assim, em termos empresariais, e dada a minha formação, a cultura desenvolve-se através da criação de um conjunto de hábitos, de valores, de crenças, de rituais, de normas, e é através desse conjunto articulado que se desenvolve a cultura. E portanto, e a cultura de uma organização, e a escola é uma organização, pode-se revelar de diversas formas: por exemplo, a criação de um hino para o projecto ERMAV, portanto, o hino é uma forma de expressar a identidade de um país, de uma escola, e, porque não de um projecto? Uma bandeira, também é outra forma de... mas, estou aqui assim em termos conceptuais, não é? Em termos práticos, o que eu estou a querer transmitir é que: o que é que pode reforçar esta identidade? Rituais, normas, valores,... que sejam factores ou elementos que agreguem estas pessoas que estão neste projecto e que as faça sentir que este projecto é cada vez mais delas.
		Aperfeiçoar o conhecimento sobre a plataforma	há ainda muito para aprender porque a plataforma dá possibilidades de nós construirmos recursos e estabelecermos interações com	agora considero que há ainda muito para aprender porque a plataforma dá possibilidades de nós construirmos recursos e estabelecermos interações com os alunos de uma maneira muito eficaz, e muito interessante e que... eu não consegui explorar... por

			os alunos de uma maneira muito eficaz, e muito interessante	agora!
		Aumento do trabalho colaborativo entre os professores do projecto	eu creio que no próximo ano (...) Portanto, se calhar, haverá maior concordância entre o gostar de trabalhar em conjunto e depois efectivamente aqueles que trabalham verdadeiramente em conjunto.	portanto, eu creio que no próximo ano, provavelmente, poderá haver uma maior sincronização e uma maior identificação entre aquilo que nós pensamos que é queremos trabalhar em conjunto com os demais com os restantes colegas e os números que depois venham a aparecer num próximo estudo que venhas a fazer sobre isto. Portanto, se calhar, haverá maior concordância entre o gostar de trabalhar em conjunto e depois efectivamente aqueles que trabalham verdadeiramente em conjunto.
		Incremento do trabalho colaborativo no 2º ano do projecto	considero que estão criadas as condições para que no 2º ano cada um de nós ponha prática aquilo que pensa e efectivamente desenvolver um conjunto de mecanismos que permitam e promovam o trabalho em equipa.	e a partir do momento em que nós temos consciência disso, e os inquiridos demonstram isso, numa perspectiva optimista, considero que estão criadas as condições para que no 2º ano cada um de nós ponha mais em prática aquilo que pensa e efectivamente desenvolver um conjunto de mecanismos que permitam e promovam o trabalho em equipa.
Identidade	Ausência de uma representação conjunta do projecto	Ausência de cultura de grupo	mas depois na criação de uma cultura e provavelmente foi, será por não ter sido criada uma cultura nesta... neste projecto que poderá dar azo às pessoas não se identificarem,	eu penso que todos nós teríamos os mesmos objectivos, mas depois na criação de uma cultura e provavelmente foi, será por não ter sido criada uma cultura nesta... neste projecto que poderá dar azo às pessoas não se identificarem,
		Entrada e saída de membros	Não dei conta.	... (silêncio) Não!... Não dei conta

	Afirmação de uma representação conjunta do projecto	Criou oportunidades de partilha	eu considero como positivo. Porque tive oportunidade de... falar e trocar impressões com professores que, provavelmente se não fosse este projecto, não teria necessidade ou não teria o estímulo para falar com eles. Portanto, aqui assim, pessoalizando, no meu caso concreto, foi positivo.	Olha... eu considero como positivo. Porque tive oportunidade de... falar e trocar impressões com professores que, provavelmente se não fosse este projecto, não teria necessidade ou não teria o estímulo assim, pessoalizando, no meu caso concreto, foi positivo.
		A identidade é construída ao longo do tempo	a identidade é algo que nos une, que nos deverá unir, que o tal denominador comum que há pouco falei e que é transversal às disciplinas, é transversal aos grupos disciplinares, transversal aos departamentos, e que, portanto, constitui, digamos o núcleo que é um corpo que é ou que seriam, neste caso, os elementos deste projecto. Ora, ao referires que não foi construída essa identidade, bom, também temos que ter presente que a nossa identidade vai-se construindo ao longo dos anos, não é? e nós estamos ainda, portanto o projecto ERMAV tem um ano, portanto, ainda é um bebé, e como bebé que é, ainda está a gatinhar, está a dar os primeiros passos e nós mesmo a nível de pessoa, nós vamos construindo a nossa identidade ao longo do tempo. Vamos aguardar!	porque é... a identidade é algo que nos une, que nos deverá unir, que o tal denominador comum que há pouco falei e que é transversal às disciplinas, é transversal aos grupos disciplinares, transversal aos departamentos, e que, portanto, constitui, digamos o núcleo que é um corpo que é ou que seriam, neste caso, os elementos deste projecto. Ora, ao referires que não foi construída essa identidade, bom, também temos que ter presente que a nossa identidade vai-se construindo ao longo dos anos, não é? e nós estamos ainda, portanto o projecto ERMAV tem um ano, portanto, ainda é um bebé, e como bebé que é, ainda está a gatinhar, está a dar os primeiros passos e nós mesmo a nível de pessoa, nós vamos construindo a nossa identidade ao longo do tempo. Vamos aguardar!
	Percepção da identidade como uma construção	Necessário relações de empatia entre os participantes	Eu espero que esta identidade se construa (...) para essa construção há necessidade, obviamente, de haver um estreitamento das relações entre os professores que estejam incluídos neste projecto.	Eu espero que esta identidade se construa, mas penso que para essa construção há necessidade, obviamente, de haver um estreitamento das relações entre os professores que estejam incluídos neste projecto.

	Coesão	Enfraquecimento	Talvez o facto de... não ter havido aquele trabalho de equipa que há pouco falámos.	Talvez o facto de... não ter havido aquele trabalho de equipa que há pouco falámos. Portanto, a identidade é construída, fundamentada na partilha, na identificação de objectivos e assim,
--	--------	-----------------	---	--

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no geral	Praticamente ausente	Ausência do espírito de entreajuda	Não há entreajuda na classe de professor, é a minha opinião. Por mais que digam o contrário, não há.	Agora se para o ano vão trabalhar em conjunto ou continuarão a trabalhar isoladas, isso eu não sei. Eu acho que... é mesmo assim. Não há entreajuda na classe de professor, é a minha opinião. Por mais que digam o contrário, não há.
		Ausência de hábitos de trabalho em equipa	é mesmo das próprias pessoas. Então na nossa classe, eu acho que há muito disto, que é: cada um trabalha isoladamente, tem as suas coisas, tem as suas opiniões, mas não... partilha com os outros e se for caso disso, diz coisas diferentes à frente das pessoas.	Porque... uma das coisas eu acho que... é mesmo das próprias pessoas. Então na nossa classe, eu acho que há muito disto, que é: cada um trabalha isoladamente, tem as suas coisas, tem as suas opiniões, mas não... partilha com os outros e se for caso disso, diz coisas diferentes à frente das pessoas.
		Ausência de espírito de classe	nós somos uma classe desunida; como tal, isso verifica-se no trabalho; tem que se verificar (...) eu isso não sei porque sempre foi assim; já com a minha mãe... eu sempre ouvi dizer a mesma coisa (...) nós é uma classe desunida, pronto	Portanto, nós somos uma classe desunida; como tal, isso verifica-se no trabalho; tem que se verificar. É isso que eu acho. Esse é um dos grandes factores Pois, eu isso não sei porque sempre foi assim; já com a minha mãe... eu sempre ouvi dizer a mesma coisa; a minha mãe era professora, portanto... nós somos uma classe desunida, pronto.
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Espírito de entreajuda no projecto	eu fui uma das pessoas que respondi que trabalhava com outras pessoas fora do grupo porque notei que havia sempre pessoas que sabiam muito mais do que eu e ia ter com elas para me ajudarem, principalmente a P. É uma das pessoas que me orientou quando eu andei aí aos papéis,	Acho que é assim: em relação... eu fui uma das pessoas que respondi que trabalhava com outras pessoas fora do grupo porque notei que havia sempre pessoas que sabiam muito mais do que eu e ia ter com elas para elas me ajudarem, principalmente a P. É uma das pessoas que me orientou quando eu andei aí aos papéis,

	Praticamente ausente	Percepção da ausência de trabalho em equipa no grupo do projecto	talvez as línguas tivessem trabalhado em conjunto... as línguas, o grupo de línguas, mas os outros, não sei. Acho que era um bocado “cada um para seu lado”.	portanto... agora, em relação aos outros, não sei... não tenho a noção se eles trabalharam em conjunto... talvez as línguas tivessem trabalhado em conjunto... as línguas, o grupo de línguas, mas os outros, não sei. Acho que era um bocado “cada um para seu lado”.
		Ausência de horários compatíveis	Mesmo os horários das pessoas, às vezes também são diferentes. Eu sou capaz de estar a trabalhar com uma pessoa ao lado de Filosofia, não é?... e de outro grupo... Agora, não percebo realmente... talvez seja a carga horária... a carga horária, os outros cargos e as pessoas... têm menos tempo... não sei. E daí os tais trinta e tal trabalham sozinhos. Qual era a percentagem? Ent. – 39,13%. 07/D – Pois, isso é um bocado contraditório porque dizem que trabalham em grupo e depois... Pois, foi das rasteiras do inquérito (risos). Mas, eu acho que a segunda versão (os trinta e tal) é o mais verídico. Ent. – <i>Achas?</i> 07/D – Acho. Sinceramente, neste momento, acho	Mesmo os horários das pessoas, às vezes também são diferentes. Eu sou capaz de estar a trabalhar com uma pessoa ao lado de Filosofia, não é?... e de outro grupo... Agora, não percebo realmente... talvez seja a carga horária... a carga horária, os outros cargos e as pessoas... têm menos tempo... não sei. E daí os tais trinta e tal trabalham sozinhos. Qual era a percentagem? Ent. – 39,13%. 07/D – Pois, isso é um bocado contraditório porque dizem que trabalham em grupo e depois... Pois, foi das rasteiras do inquérito (risos). Mas, eu acho que a segunda versão (os trinta e tal) é o mais verídico. Ent. – <i>Achas?</i> 07/D – Acho. Sinceramente, neste momento, acho
		Ausência de colaboração e articulação entre o professor do projecto e o docente do regime presencial	Isso verificou-se e verificou-se bem numa das disciplinas que eu dei. Na outra não, porque também não expus mais dúvidas, porque se... estou convencida que a pessoa que seria, que estava responsável por essa cadeira não iria ajudar, de qualquer maneira. Mas... mas houve uma separação das águas; tipo, eu era quase como uma aluna, sentia-me quase como uma aluna. Houve uma colaboração em dar-me os apontamentos das aulas, que eu tinha que seguir, não é, que a docente estava a	Isso verificou-se e verificou-se bem numa das disciplinas que eu dei. Na outra não, porque também não expus mais dúvidas, porque se... estou convencida que a pessoa que seria, que estava responsável por essa cadeira não iria ajudar, de qualquer maneira. Mas... mas houve uma separação das águas; tipo, eu era quase como uma aluna, sentia-me quase como uma aluna. Houve uma colaboração em dar-me os apontamentos das aulas, que eu tinha que seguir, não é, que a docente estava a

			houve uma separação das águas; tipo, eu era quase como uma aluna, sentia-me quase como uma aluna. (...). Mas... mas houve uma separação das águas; tipo, eu era quase como uma aluna, sentia-me quase como uma aluna.	dar mas... mas houve uma separação total. Mas... mas houve uma separação das águas; tipo, eu era quase como uma aluna, sentia-me quase como uma aluna.
		Não ter ingressado no projecto na fase inicial	isso foi o facto de eu não... não ter começado logo no princípio (em relação ao meu caso).	Os maiores constrangimentos? Pronto, aí... isso foi o facto de eu não... não ter começado logo no princípio (em relação ao meu caso). Com uma acção de formação mesmo técnica, portanto, acho que aquelas acções, para mim... quase ou nada serviu porque foi a prática que me ajudou a desembaraçar como sou. Não digo que fiz o melhor, porque não fiz mas consegui pôr lá coisas, que acho que era o importante, nesta fase do projecto.
		Ausência da partilha	porque muitas vezes eu perguntava “fizeste alguma coisa, não na plataforma, mas na acção de formação “Não fiz nada”, mas eu sei que não é verdade. Porque já está explícito que as pessoas guardam para elas tudo; não partilham	Isto é a minha opinião, porque muitas vezes eu perguntava “fizeste alguma coisa, não na plataforma, mas na acção de formação “Não fiz nada”, mas eu sei que não é verdade. Porque já está explícito que as pessoas guardam para elas tudo; não partilham. Por isso é que nós estamos como estamos. E ainda havemos de ficar pior.
Desenvolvimento do projecto	Dificuldades com a tecnologia	Conhecimento da plataforma Moodle	Pois, foi mais de ordem técnica. O ter que andar a recorrer a pessoas, ter que estar a aborrecer pessoas, se bem que eu sabia que essas pessoas eram prestáveis e não se incomodavam nada em	Ah! Pois, foi mais de ordem técnica. O ter que andar a recorrer a pessoas, ter que estar a aborrecer pessoas, se bem que eu sabia que essas pessoas eram prestáveis e não se incomodavam nada em me ajudar. Foi mais isso... não ter bases. Acho que se podia ter começado com um ano de prática, tipo ano zero. E depois, a partir

			me ajudar. Foi mais isso... não ter bases.	daí... ou então, levava-se o primeiro período todo a aprender.
	Receio ou resistência à novidade	Ausência de interesse pelo e-learning	trabalhei em conjunto, mas... porque tinha dúvidas e ia tirar... mas, não havia aquela dinâmica, não é?, aquele interesse... pelo e-learning. Eu acho que até as pessoas fugiam um bocado... fogem ainda um bocado,	Bom, eu acho que estes dados se devem aplicar a alguns grupos de recrutamento, nomeadamente, o meu... trabalhei em conjunto, mas... porque tinha dúvidas e ia tirar... mas, não havia aquela dinâmica, não é?, aquele interesse... pelo e-learning. Eu acho que até as pessoas fugiam um bocado... fogem ainda um bocado, pelo menos, é aquilo que eu penso, no meu grupo de recrutamento.
	Interesse no projecto	Produtivo	Eu acho que, para mim, foi produtivo, porque... já referi que tive ajuda, não de todas as pessoas mas das pessoas que me ajudaram e eu acho que foi produtivo.	Eu acho que, para mim, foi produtivo, porque... já referi que tive ajuda, não de todas as pessoas mas das pessoas que me ajudaram e eu acho que foi produtivo; foi produtivo. Outras pessoas também não ajudavam ou porque não tinham tempo e estavam em cima da hora e estavam a fazer os seus próprios trabalhos.
	Aspectos negativos	Percepção de que a partilha se limita apenas a um mesmo local	se calhar estão a trabalhar em conjunto, mas cada um no seu computador e... não falam entre si. Fazem em conjunto, se calhar o conjunto, é uma sala!	Agora, essa história de eles trabalharem em conjunto, se calhar estão a trabalhar em conjunto, mas cada um no seu computador e... não falam entre si. Fazem em conjunto, se calhar o conjunto, é uma sala! Uma sala onde cada um trabalha e... bom dia; boa tarde. Acho que se verificou isso.
		Percepção da impossibilidade de maior dinamização do trabalho colaborativo no projecto	Não, acho que não. Acho que isto só com o continuar do tempo. Durante este ano também foi o início do projecto. Durante este ano também foi o início do projecto (...). Isso também partiu das próprias pessoas. Mas como a maior parte das pessoas vêm cá, dão as aulas e vão para casa, cumprem	Não, acho que não. Acho que isto só com o continuar do tempo. Durante este ano também foi o início do projecto; o projecto já começou um bocado tarde, portanto só... foi complicado, o 1º período andámos um bocado afritos mas acho que isto... durante o decorrer deste ano acho que foi feito o que se pôde. Isso também partiu das próprias pessoas. Mas como a maior parte das pessoas vêm cá, dão as aulas e vão para casa, cumprem

				o horário apenas, duvido que isso se possa modificar, mas talvez.	o horário apenas, duvido que isso se possa modificar, mas talvez.
		Muito complicado		É muito complicado trabalhar... para mim não é, mas para certas pessoas é muito complicado trabalhar em grupo.	Eu não sei, é muito complicado. É muito complicado trabalhar... para mim não é, mas para certas pessoas é muito complicado trabalhar em grupo. Ent. – <i>Porquê?</i> 07/D – Porque... gostam sempre de se destacar ou... não sei, não... Não sei porque é que... ou têm medo que os outros saibam mais que eles ou que querem fazer mais do que os outros... eu acho que é um bocado inveja que há na nossa classe.
		Entrega parcial		eu acho que as pessoas como têm aulas para dar, não é?, como têm aquela componente lectiva,... de aulas... acho que vão para o e-learning a correr e saem a correr, quer dizer, não há um espaço muito grande de entrega total, tipo: hoje, é para o e-learning; dois dias por semana é para o e-learning, e está ali.	Bom... eu acho que as pessoas como têm aulas para dar, não é?, como têm aquela componente lectiva,... de aulas... acho que vão para o e-learning a correr e saem a correr, quer dizer, não há uma... não há um espaço muito grande de entrega total, tipo: hoje, é para o e-learning; dois dias por semana é para o e-learning, e está ali.
Importância do projecto	Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos	Área só de e-learning		Eu por mim até gostaria, por exemplo, de haver um... que houvesse uma área só de e-learning; professores só de e-learning, que tivessem a trabalhar só com o e-learning com a disciplina; isso seria muito mais proveitoso. Em vez de dar aulas, era um professor que estava atrás do computador e como uma nossa colega que já teve muita experiência em e-learning, que também dava aulas por videoconferência e isso tudo... acho que isso era espectacular. Acho que era mesmo ótimo.	Eu por mim até gostaria, por exemplo, de haver um... que houvesse uma área só de e-learning; professores só de e-learning, que tivessem a trabalhar só com o e-learning com a disciplina; isso seria muito mais proveitoso. Em vez de dar aulas, era um professor que estava atrás do computador e como uma nossa colega que já teve muita experiência em e-learning, que também dava aulas por videoconferência e isso tudo... acho que isso era espectacular. Acho que era mesmo ótimo.

		Explicitação do conceito “área”	Área de estudos. Não um espaço, porque o espaço... o espaço não interessa. Área de estudos	Área de estudos. Não um espaço, porque o espaço... o espaço não interessa. Uma área de estudos.
	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Vontade de continuar e aperfeiçoar	O que é que eu ganhei? Ai, eu adorava trabalhar, aprender mais e continuar a trabalhar no e-learning (...). Mas adorava continuar a trabalhar. E especializar-me o mais possível, aprender a trabalhar na plataforma e... eu acho muito bom!	O que é que eu ganhei? Ai, eu ganhei imenso. Eu adorava trabalhar, aprender mais e continuar a trabalhar no e-learning porque... agora se me perguntas se... eu ia fazer as coisas de forma diferente. Para mim, este ano foi como se entrasse para a faculdade e começasse a... Mas adorava continuar a trabalhar. E especializar-me o mais possível, aprender a trabalhar na plataforma e... eu acho muito bom!
		Sensibilização do corpo docente	Acho que realmente este projecto é muito bom. É pena as pessoas não aderirem mais, mas pode ser que para o ano... Como fizeram várias; como houve várias acções de formação... As pessoas estejam mais sensibilizadas e gostem.	Acho que realmente este projecto é muito bom. É pena as pessoas não aderirem mais, mas pode ser que para o ano... Como fizeram várias; como houve várias acções de formação... As pessoas estejam mais sensibilizadas e gostem.
		Motivação do corpo docente mais antigo	Uma das coisas que eu achei piada foi que as pessoas com mais idade eram as mais interessadas a fazer... a nível da acção, eram as mais interessadas e as mais trabalhadoras. As pessoas com mais idade... <i>Ent. - Por que é que seria?</i> 07/D – Se calhar, porque tinham mais tempo. Mas... porque achavam mais piada. Achavam mais piada ao facto de estarem a trabalhar com o computador; para	Uma das coisas que eu achei piada foi que as pessoas com mais idade eram as mais interessadas a fazer... a nível da acção, eram as mais interessadas e as mais trabalhadoras. As pessoas com mais idade... <i>Ent. - Por que é que seria?</i> 07/D – Se calhar, porque tinham mais tempo. Mas... porque achavam mais piada. Achavam mais piada ao facto de estarem a trabalhar com o computador; para

				elas, o computador era um bicho-de-sete-cabeças e depois descobriram que não era e a partir daí... foi uma mais-valia.
		Motivação pela informática	só agora é que as pessoas estão a ficar mais abertas para a informática e só agora é que eu vejo pessoas já com uma determinada idade até muito interessadas em trabalhar, mas isto foi depois da acção e no final da acção é que se via as pessoas a trabalhar.	E também só agora é que... só agora é que as pessoas estão a ficar mais abertas para a informática e só agora é que eu vejo pessoas já com uma determinada idade até muito interessadas em trabalhar, mas isto foi depois da acção e no final da acção é que se via as pessoas a trabalhar.
	Propostas decorrentes do projecto	Leccionação da disciplina em regime presencial e e-learning pelo mesmo docente	eu acho que... as cadeiras que... devem ser dadas, do e-learning devem ser dadas às pessoas estão a leccionar a própria cadeira <i>Ent. - Porquê?</i> 07/D – Porque se não há realmente uma entreajuda e uma participação e... para já, devido também ao nosso horário, à nossa carga horária, não é? Portanto, é um trabalho que é facilitado, porque se a pessoa já está a preparar a disciplina para dar nas aulas, também faz o e-learning. Mas essas pessoas não querem. Portanto, só mesmo obrigando.	Aliás, eu sou de uma opinião e desde o princípio eu acho que... as cadeiras que... devem ser dadas, do e-learning devem ser dadas às pessoas estão a leccionar a própria cadeira <i>Ent. - Porquê?</i> 07/D – Porque se não há realmente uma entreajuda e uma participação e... para já, devido também ao nosso horário, à nossa carga horária, não é? Portanto, é um trabalho que é facilitado, porque se a pessoa já está a preparar a disciplina para dar nas aulas, também faz o e-learning. Mas essas pessoas não querem. Portanto, só mesmo obrigando.
Identidade	Ausência de uma representação conjunta do projecto	Inexistência do grupo como um colectivo	eu acho que isso é um disparate, estar a desabafar com o próprio grupo e discutir as coisas de trabalho, não!	Mas agora, criar realmente... eu acho que isso é um disparate, estar a desabafar com o próprio grupo e discutir as coisas de trabalho, não!
	Percepção da identidade como uma construção	Criação de identidade dependente de uma área	A não ser que se crie uma área específica mesmo para o e-learning e então aí as pessoas começam a ter de trabalhar	Eu até acho que isso nem nunca vai acontecer. Tipo, o quê? Uma turminha? Nem vai acontecer! <i>Ent. – Achas que não?</i> Eu acho que não. A não ser que se crie uma área

		específica	mesmo em conjunto umas com as outras.	específica mesmo para o e-learning e então aí as pessoas começam a ter de trabalhar mesmo em conjunto umas com as outras.
	Coesão	Fortalecimento	Não criei, com toda a gente. Não criei. Eu por exemplo quase não criei. Criei com as pessoas que me ajudavam. Como já disse, já referi, com a P; com o professor de Filosofia, o C. foi as pessoas com quem eu referi, com a P; com o professor de Filosofia, o C. foi as pessoas com quem eu mais criei afinidades, porque essas pessoas estavam sempre disponíveis para ajudar. Sempre! Eu também, eu própria, às vezes, estava lá, já tinha aprendido muito requisito, não era muito difícil e também ajudava as outras pessoas, também ajudei.	Ah sim! Não criei, com toda a gente. Não criei. Eu por exemplo quase não criei. Criei com as pessoas que me ajudavam. Como já disse, já referi, com a P; com o professor de Filosofia, o C. foi as pessoas com quem eu mais criei afinidades, porque essas pessoas estavam sempre disponíveis para ajudar. Sempre! Eu também, eu própria, às vezes, estava lá, já tinha aprendido muito requisito, não era muito difícil e também ajudava as outras pessoas, também ajudei.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Partilha no início	Sim, mas ainda numa fase inicial	Sim, mas ainda numa fase inicial. Com certeza que, no próximo ano teremos, sem dúvida nenhuma, aí, se calhar a mais valia do 2º ano do projecto.
		Partilha de dificuldades	Foi genericamente a partilha das dificuldades, não tanto das mais-valias da partilha da própria informação, dos conteúdos	Como te tinha dito, ah..., médio, neste primeiro ano. Porque a maioria da partilha, ah..., pelo menos, no nosso grupo, foi genericamente a partilha das dificuldades, não tanto das mais valias da partilha da própria informação, dos conteúdos, etc.
Desenvolvimento do projecto	Dificuldades com a tecnologia	Conhecimento da plataforma Moodle	da própria plataforma em si; portanto mais técnico, da plataforma tecnológica	um, é da própria plataforma em si; portanto mais técnico, da plataforma tecnológica, as limitações, nomeadamente, dos problemas da paragem de fim-de-semana, etc, que fez com que alguns dos alunos e dos professores que trabalham fora de horas tivessem alguns obstáculos na utilização da plataforma.
	Receio ou resistência à novidade	Dificuldades dos docentes na concepção de conteúdos para ensino a distância	na concepção de conteúdos para um ensino-aprendizagem a distância. Talvez aí tenha sido a maior lacuna	Mas, o maior constrangimento, penso eu, terá sido o, portanto, nas capacidades iniciais dos docentes na utilização das próprias plataformas e em particular, até mais, na concepção de conteúdos para um ensino-aprendizagem a distância. Talvez aí tenha sido a maior lacuna
			mas mantemos ainda alguma necessidade de esquemas de funcionamento do que é uma plataforma,... particularmente da concepção de produtos ou de conteúdos para plataformas de aprendizagem	Foi colmatada na parte da utilização da plataforma com a formação que foi feita mas mantemos ainda alguma necessidade de esquemas de funcionamento do que é uma plataforma, não tanto da plataforma Moodle em si, esta concretamente que nós estamos a utilizar, mas particularmente da concepção de produtos ou de conteúdos para plataformas de aprendizagem

Importância do projecto	Novas aprendizagens	Inovação	Mudou muito nos hábitos que os docentes têm em termos da utilização das tecnologias, ah... como que os obrigou a novas aprendizagens	Talvez seja o aspecto mais positivo neste momento. Ent. – <i>Queres especificar?</i> Coord. TIC – Com certeza. Mudou muito nos hábitos que os docentes têm em termos da utilização das tecnologias, ah... como que os obrigou a novas aprendizagens e em termos da prática lectiva houve uma alteração significativa.
	Alteração nas práticas pedagógicas	Significativa	e em termos da prática lectiva houve uma alteração significativa.	Talvez seja o aspecto mais positivo neste momento. Ent. – <i>Queres especificar?</i> Coord. TIC – Com certeza. Mudou muito nos hábitos que os docentes têm em termos da utilização das tecnologias, ah... como que os obrigou a novas aprendizagens e em termos da prática lectiva houve uma alteração significativa.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Desenvolvimento do projecto	Dificuldades com a tecnologia	Falta de competências iniciais em TIC	É na utilização das próprias TIC que muitas das pessoas estavam interessadas em realizar ou integrar o projecto mas não tinham competências TIC para o fazer	A primeira dificuldade é na utilização das próprias TIC que muitas das pessoas estavam interessadas em realizar ou integrar o projecto mas não tinham competências TIC para o fazer.
		Dificuldades na disponibilização de equipamento	A disponibilidade de equipamento onde as pessoas pudessem trabalhar a tempo inteiro neste projecto	O outro constrangimento foi a disponibilidade de equipamento onde as pessoas pudessem trabalhar a tempo inteiro neste projecto.
	Interesse dos alunos	Falta de adesão dos alunos	A falta de adesão dos alunos por... desconhecimento ou... por desinteresse	e depois o último constrangimento a falta de adesão dos alunos por... desconhecimento ou... por desinteresse, por... interessam-se à entrada, mas depois... fogem. E talvez fogem, talvez, porque não haja esse tal horário em que não podem aceder, porque não têm uma resposta imediata...
	Motivação	Existência	E motivou alguns outros que não utilizavam nunca qualquer plataforma ou qualquer...meio... deste género a utilizá-lo, pelo menos a tentar conhecê-lo.	E motivou alguns outros que não utilizavam nunca qualquer plataforma ou qualquer...meio... deste género a utilizá-lo, pelo menos a tentar conhecê-lo.

				Todas essas alterações foram amplamente verificadas: motivação, interesse... toda uma nova dinâmica relativamente à informática, às TIC e ao e-learning propriamente dito. Foram observáveis no comportamento dos professores, na... no seu discurso e em toda a actividade que foram desenvolvendo.	Todas essas alterações foram amplamente verificadas: motivação, interesse... toda uma nova dinâmica relativamente à informática, às TIC e ao e-learning propriamente dito. Foram observáveis no comportamento dos professores, na... no seu discurso e em toda a actividade que foram desenvolvendo.
Importância do projecto	Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos	Classes com horário de e-learning	Criaria classes com horário de e-learning	Em minha opinião, se eu pudesse, se eu tivesse autonomia para fazer isso, criaria classes com horário de e-learning. <i>Ent. - Quer explicar mais um pouquinho?</i> Pres. C.E. – (risos). Portanto, faria um horário como se fosse uma turma em que os professores nessas horas estavam on-line e depois na... na suposta componente não lectiva dessas horas on-line estariam a preparar os materiais e lançar na plataforma.	Em minha opinião, se eu pudesse, se eu tivesse autonomia para fazer isso, criaria classes com horário de e-learning. <i>Ent. - Quer explicar mais um pouquinho?</i> Pres. C.E. – (risos). Portanto, faria um horário como se fosse uma turma em que os professores nessas horas estavam on-line e depois na... na suposta componente não lectiva dessas horas on-line estariam a preparar os materiais e lançar na plataforma.
	Mais valia para a escola	Percepção de que houve apoio por parte do Conselho Executivo	Pela minha parte, julgo que dei todo o apoio. Se mais pudesse dar, mais daria.	Pela minha parte, julgo que dei todo o apoio. Se mais pudesse dar, mais daria.	
		Percepção de que os professores não sentiram o apoio do Conselho Executivo	Eu acho que não. (risos). Eu acho que não. Ent. – <i>Porquê?</i>	Eu acho que não. (risos). Eu acho que não. Ent. – <i>Porquê?</i>	Pres. C.E. – Porque os professores do projecto devem achar que, tirando a Coordenadora, como é evidente, devem achar que eu estou o mais longe possível, que não sei o que é que se passa, que não sei o que é que é

			longe possível, que não sei o que é que se passa, que não sei o que é que é feito, que não sei o trabalho que desenvolvem, portanto, devem achar que eu estou a milhas de distância ou que se calhar, nem sei que existe. (risos)	feito, que não sei o trabalho que desenvolvem, portanto, devem achar que eu estou a milhas de distância ou que se calhar, nem sei que existe. (risos)
		Melhoria da imagem da instituição	A escola, enquanto organização... primeiro, é um projecto pioneiro, completamente pioneiro, e por essa razão reconhecido pela tutela, ... muito embora... não tenha havido, pelos vistos, uma grande adesão... mas é uma mais-valia e é importante.	A escola, enquanto organização... primeiro, é um projecto pioneiro, completamente pioneiro, e por essa razão reconhecido pela tutela, ... muito embora... não tenha havido, pelos vistos, uma grande adesão... mas é uma mais-valia e é importante.
			Julgo que tem uma grande importância, como é evidente.	Julgo que tem uma grande importância, como é evidente.
		Abranger outros públicos	atrai muitos alunos que não podem estar presencialmente na escola... e é uma mais-valia para todos os alunos que, à distância, poderiam realizar a sua formação	depois porque atraí muitos alunos que não podem estar presencialmente na escola... e por isso, ser também uma mais-valia e é uma mais-valia para todos os alunos que, à distância, poderiam realizar a sua formação
Identidade	Coesão	Fortalecimento	Uniu bastante as pessoas em torno do projecto e num grupo que foi coeso	Bem, eu não conheço muito bem esse ambiente mas julgo que, pelo menos, uniu bastante as pessoas em torno do projecto e num grupo que foi coeso. Ent. – <i>Num grupo de todos os professores?</i> Pres. C.E. –Não! Num núcleo duro. Ent. – <i>Mais ou menos de quantas pessoas?</i> Pres. C.E. –Ah... sem fazer grandes contas de cabeça, diria 10; 12.

UNIVERSIDADE ABERTA

MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO J

QUADRO-RESUMO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Quadro-resumo de todas as categorias, subcategorias e indicadores
encontrados para todas as entrevistas

Lisboa, 2008

QUADRO-RESUMO DA CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Trabalho colaborativo no geral	Praticamente ausente	Percepção de que os professores apenas cumprem as tarefas de rotina
		Percepção de que os professores necessitam de estarem motivados para trabalharem em conjunto
		Ausência do espírito de entreajuda
		Ausência de trabalho em equipa na área disciplinar e com os colegas de grupo no ano anterior
		O grupo disciplinar não fomenta o trabalho em grupo
		Ausência de hábitos de trabalho em equipa
		Ausência de hábitos de trabalho em equipa entre docentes do turno diurno/nocturno
		Prática lectiva individual decorrente do trabalho fora do espaço escola
		Razões para a ausência de trabalho em equipa – trabalho personalizado e compartimentado
		Razões para a ausência de trabalho em equipa – trabalho específico e singular
		Razões para a ausência de trabalho em equipa – trabalho adequado aos seus alunos
		Razões para a ausência de trabalho em equipa – tradição
		Falta de tempo
		Métodos e graus de exigência diferentes
		Atitude predominante de trabalho individual
		Partilha difícil se apenas um único professor lecciona um nível de ensino/disciplina
		Conteúdos específicos
		Ausência de espírito de classe
	Pontual	Colaboração apenas em áreas não directamente relacionadas com a área disciplinar
		Depende de preferências pessoais
		Depende das relações de amizade
		Provavelmente importante para desenvolver recursos para os alunos
		Os professores mais novos têm hábitos de trabalho em grupo
		Trabalho em conjunto, na escola, apenas com professores do grupo disciplinar
		Trabalho com algumas pessoas do grupo fora das disciplinas leccionadas
		Partilha pontual com colegas de grupo
	Apenas fora da escola	Trabalho em conjunto na vida profissional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Partilha no início
		Partilha de dificuldades
		Espírito de entreajuda no projecto
		Generosidade entre as pessoas do projecto
	Praticamente ausente	Obrigação
		Encontros casuais de partilha
		Partilha pontual
		Empenhamento diminuto
		A partilha foi dando lugar gradualmente a trabalho individual
		Inexistência de manual implicou trabalho individual
		Percepção da ausência de trabalho em equipa no grupo do projecto
		Percepção das razões da ausência de trabalho em equipa no projecto
		Persistência dos professores do projecto no trabalho isolado
		Percepção do trabalho desenvolvido isoladamente
		Condicionalismos do trabalho individual
		Falta de hábitos colaborativos dos professores no 1º ano do projecto
		Os professores do projecto divididos entre a teoria (trabalho colaborativo) e a prática (trabalho isolado)
		Ausência de horários compatíveis
		Os aspectos metodológicos tendem a ser trabalhados mais isoladamente
		Ausência de colaboração e articulação entre o professor do projecto e o docente do regime presencial
		Dificuldades de relação
		Ausência de interesse
		Falta de disponibilidade
		Não ter ingressado no projecto na fase inicial
		Ausência da partilha
		Pouco espírito de entreajuda no grupo disciplinar
	Partilha de recursos	Do conhecimento
	Percepção das vantagens	Importante para algumas pessoas
		Mais-valia para a mudança e inovação na escola actual
		Mais-valia para o sucesso de qualquer projecto
		Diminui o isolamento
		Simplificação do trabalho individual

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Desenvolvimento do projecto	Ausência de condições	Importância da existência de um local e momentos formais para partilha
		Importância da existência de um local para partilha
	Dificuldades com a tecnologia	Falta de competências iniciais em TIC
		Receio das novas tecnologias
		Procura de apoio
		Constrangimento para o desenvolvimento do projecto
		Ausência de formação na área das TIC
		Necessidade de formação anterior nas TIC
		Dificuldades na disponibilização de equipamento
		Conhecimento da plataforma Moodle
		Necessidade de formação nas potencialidades da plataforma
	Receio ou resistência à novidade	Dificuldades dos docentes na concepção de conteúdos para ensino a distância
		Preparar conteúdos de novas disciplinas
		Dificuldades dos docentes face à filosofia do e-learning
		Dificuldades dos docentes no domínio deste novo paradigma
		Ausência de interesse pelo e-learning
		Resistência face ao e-learning/b-learning
	Interesse dos alunos	Partilha do conhecimento
		Falta de adesão dos alunos
		A falta de alunos impossibilitou o espírito de partilha
		Ausência de interacção com os alunos
		Percepção de que a falta de alunos gerou desmotivação
		Dúvida da motivação dos alunos face ao projecto de e-learning
	Motivação	Existência
	Interesse no projecto	Vontade de integrar o projecto desde o início
		Mudança radical da postura enquanto docente e enquanto pessoa
		Interessante
		Importante e útil
		Produtivo
		Entrega total

Desenvolvimento do projecto	Aspectos negativos	Percepção da desvalorização do projecto
		Percepção de que a partilha se limita apenas a um mesmo local
		Percepção da impossibilidade de maior dinamização do trabalho colaborativo no projecto
		Muito complicado
		Criou frustrações
		Diminuição gradual do investimento no projecto
		Entrega parcial
		Cumprimento exclusivo do horário atribuído
	Formação para o projecto	Insucesso da acção de formação
		A acção de formação não fortaleceu as relações entre o grupo
		Percepção de que a acção de formação apenas reforçou contactos já existentes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Importância do projecto	Novas aprendizagens	Facilidade de os professores mais novos usarem as TIC
		Inovação
	Alteração nas práticas pedagógicas	Significativa
		Comunicação on-line com alunos
		Adequação de conteúdos
		Adaptação à plataforma
		Consolidação da interacção entre professor e alunos
	Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos	Classes com horário do e-learning
		Vontade de coordenar uma equipa
		Alargar o projecto à comunidade
		Mobilizar as pessoas e as escolas
		Oficinas de formação
		Adaptação do projecto às aulas presenciais
		Implementação do Projecto PAOLEÇA SUCESSO
		Área só de e-learning
		Explicitação do conceito “área”
	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Múltiplas
		Incremento da pesquisa recíproca
		Paradigma diferente
		Reconhecimento do lugar do e-learning
		Superar dificuldades
		Reconhecimento da importância da colegialidade
		Possibilidade de interacção permanente com os alunos
		Permitir a motivação de docentes e discentes
		Interesse na pesquisa de outras experiências
		Tomada de consciência dos professores do projecto da necessidade de trabalhar em conjunto
		Diversificação de métodos e práticas pedagógicas
		Diferente perspectiva na preparação dos materiais
		Valorizar a relação face-to-face com os alunos
		Vontade de continuar e aperfeiçoar
		Sensibilização do corpo docente
		Motivação do corpo docente mais antigo
		O projecto propicia o desenvolvimento das TIC
		Motivação pela informática

Importância do projecto	Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal
		Benefícios a nível profissional
		Ausência de benefícios a nível profissional, como profissional
	Mais valia para a escola	Percepção de que houve apoio por parte do Conselho Executivo
		Percepção de que os professores não sentiram o apoio do Conselho Executivo
		Melhoria da imagem da instituição
		Mais-valia para os alunos
		Abranger outros públicos
	Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial não foi determinante para a dinamização e fortalecimento do projecto
		Percepção de que a visita ministerial não foi determinante para os professores que não se sentiam integrados no projecto
		Percepção de que a visita ministerial foi determinante para a dinamização e fortalecimento do projecto
		Percepção de que a visita ministerial não contribuiu para consolidar as relações entre o grupo
	Propostas decorrentes do projecto	Maior visibilidade
		Planeamento do projecto
		Necessidade de reformulação urgente
		Reforço da cultura
		Aperfeiçoar o conhecimento sobre a plataforma
		Leccionação da disciplina em regime presencial e e-learning pelo mesmo docente
		Percepção da necessidade de apoio informático
		Existência de equipas informáticas de apoio no ensino privado
		Grupo coeso mas disponível
		Grupo coeso e em exclusividade
		Requisitos para um projecto de sucesso – selecção dos membros
		Requisitos para um projecto de sucesso – continuidade dos membros
		Criação de condições que permitam a sua continuidade
		Desvantagem da mudança de membros
		Seleção da equipa pelo coordenador
		Motivação dos membros
		Seleção dos membros

Importância do projecto	Propostas decorrentes do projecto	Aumento do trabalho colaborativo entre os professores do projecto
		Incremento do trabalho colaborativo no 2º ano do projecto

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Identidade	Existência de subgrupos com identidade	Percepção da existência de espírito de grupo
		Percepção da ausência de identidade entre um grupo de professores
		Criação de pequenos grupos
	Ausência de uma representação conjunta do projecto	Inexistência do grupo como um colectivo
		Ausência de cultura de grupo
		Forma de entrada imposta no grupo
		Entrada de um novo membro
		Percepção da não integração no grupo de novo membro
Identidade	Afirmção de uma representação conjunta do projecto	Entrada e saída de membros
		Criou oportunidades de partilha
	Percepção da identidade como uma construção	A identidade é construída ao longo do tempo
		É preciso já ter alguma experiência
		Necessário relações de empatia entre os participantes
		Necessário reconhecer as vantagens da colaboração
		Necessário conhecimento mútuo prévio
		Pré-requisito para o trabalho colaborativo
		Criação de identidade dependente de uma área específica
	Coesão	Fortalecimento
		Enfraquecimento

UNIVERSIDADE ABERTA

MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO K

ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DIÁRIOS

Quadros de Análise de Conteúdo dos Diários dos Professores

Lisboa, 2008

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Espírito de entreadjuada no projecto	Ao fim de várias tentativas falhadas, entrei pela sala da coordenação para lançar um SOS à A. (...) Daí para a pen, e da pen para a plataforma, com o precioso auxílio da P, que posso dizer, sem exagero, tem sido uma das mães da plataforma. E um verdadeiro bombeiro, acudindo a apagar os fogos causados pela “nabice” generalizada: “Ó P, isto desapareceu tudo!”	Ao fim de várias tentativas falhadas, entrei pela sala da coordenação para lançar um SOS à A. No entanto, quando a vi completamente submersa em papéis, processos e alunos em fila à porta, percebi que não era o meu dia. Voltei descorçoada para a Sala de Trabalho. Fazia 3 semanas que o programa andava às voltas na minha cabeça. E nesse mesmo dia, sentei-me, atirei-me ao trabalho, o pânico desapareceu e percebi como é que podia construir o programa. Daí para a pen, e da pen para a plataforma, com o precioso auxílio da P, que posso dizer, sem exagero, tem sido uma das mães da plataforma. E um verdadeiro bombeiro, acudindo a apagar os fogos causados pela “nabice” generalizada: “Ó P, isto desapareceu tudo!”
			Completei o programa, meti-o na plataforma e pedi à P que me ensinasse a fazer um título. (...) Quando me junto a trabalhar com a P, a coisa piora, porque damos connosco a escolher as cores e às vezes os bonecos.	Nos últimos dias não tenho trabalhado grande coisa para a plataforma. Completei o programa, meti-o na plataforma e pedi à P que me ensinasse a fazer um título. Lá ficou: “MODULE 2” com letras azuis escuras e fundo azul claro. E depois, claro, acrescentei o título MODULE 1, com outro fundo. É difícil resistir a pôr cores nas coisas e fazer bonitos. Quando me junto a trabalhar com a P, a coisa piora, porque damos connosco a escolher as cores e às vezes os bonecos. No começo, pesquisámos imensa bonecada mas depois percebemos que isso “pesava” e tornava mais complicado meter as coisas na plataforma. De orelha murcha, simplificámos. Mas a corzinha, esse ninguém nos tira...

Desenvolvimento do projecto	Receio ou resistência à novidade	Apreensão inicial	Quando viemos do curso de e-learning, em Itália, não estávamos minimamente preparadas. A MA está encarregada do RVCC na escola e portanto só eu vim platformar. De qualquer modo, estava muito perdida. Lá, a plataforma era muito mais complicada (kofgroup) porque era o resultado de um projecto já longo, com obra publicada e tudo) e nós perdídisimas nas primeiras sessões: ▪ Como é que chegaste a aí? ▪ Não sei! Portanto, para encurtar a história, quando vim do curso, o que eu sabia é que não sabia nada. Muito socratiano...	Quando viemos do curso de e-learning, em Itália, não estávamos minimamente preparadas. A MA está encarregada do RVCC na escola e portanto só eu vim platformar. (...) Portanto, para encurtar a história, quando vim do curso, o que eu sabia é que não sabia nada.
	Interesse dos alunos	Falta de adesão dos alunos	Todas as 2 ^{as} feiras era supostamente dia de fórum online e lá estive, religiosamente, à espera que alguém aparecesse. (...) Parece uma peça de teatro moderno sobre a sociedade contemporânea, em que todos estamos ligados a todos e ninguém se conhece. Conheci um dos meus alunos pessoalmente, na reunião que se fez com eles logo no começo. É o S e para mim, é o único que tem cara e que eu verdadeiramente sei que existe. Os alunos são nomes, ligados aos relatórios de actividade que eu escrupulosamente consulto. Escrupulosamente e inutilmente, pois não interagem comigo. O S também não, claro, mas a esse vi-o um dia...	Todas as 2 ^{as} feiras era supostamente dia de fórum online e lá estive, religiosamente, à espera que alguém aparecesse. Uma vez, quase apanhei um. Mas quando tentei apanhá-lo, já tinha desaparecido no éter cibernáutico e não consegui que me contactasse nunca! É surreal! Parece uma peça de teatro moderno sobre a sociedade contemporânea, em que todos estamos ligados a todos e ninguém se conhece. Conheci um dos meus alunos pessoalmente, na reunião que se fez com eles logo no começo. É o S e para mim, é o único que tem cara e que eu verdadeiramente sei que existe. Os alunos são nomes, ligados aos relatórios de actividade que eu escrupulosamente consulto. Escrupulosamente e inutilmente, pois não interagem comigo. O S também não, claro, mas a esse vi-o um dia...

			Penso que, em grande parte, isto se deve à falta de interação com os alunos. Nunca nenhum me contactou, desde o começo do ano. Há mais de 4 meses que nenhum sequer visita a plataforma. Escrevemos os módulos, tentando usar uma linguagem que aproxime, que quebre o efeito nocivo da distância... nada! Torna-se muito difícil escrever, se não há receptor.	Penso que, em grande parte, isto se deve à falta de interação com os alunos. Nunca nenhum me contactou, desde o começo do ano. Há mais de 4 meses que nenhum sequer visita a plataforma. Escrevemos os módulos, tentando usar uma linguagem que aproxime, que quebre o efeito nocivo da distância... nada! Torna-se muito difícil escrever, se não há receptor.
	Motivação	Existência	Gerou-se muito rapidamente um espírito de entrega e entusiasmo como há muito tempo eu não via na Escola. Foi absolutamente notável, sobretudo num ano em que os professores foram tão maltratados pelo Ministério, e havia todas as razões para estarem desanimados. E muitos estavam, mas os que plataformaavam, não! Creio que foi por aí que se criou o termo “plataformar” e que alguém baptizou os portáteis de “voláteis” (a E, creio) porque ninguém os via. (Agora foram roubados é que viraram voláteis de vez!)	Gerou-se muito rapidamente um espírito de entrega e entusiasmo como há muito tempo eu não via na Escola. Foi absolutamente notável, sobretudo num ano em que os professores foram tão maltratados pelo Ministério, e havia todas as razões para estarem desanimados. E muitos estavam, mas os que plataformaavam, não! Creio que foi por aí que se criou o termo “plataformar” e que alguém baptizou os portáteis de “voláteis” (a E, creio) porque ninguém os via. (Agora foram roubados é que viraram voláteis de vez!)
	Interesse no projecto	Entrega total	Uma vez feito o programa, é tudo muito mais simples, ainda que dê muito trabalho, com as soluções dos exercícios e a criação do Study Pages 2.	Queria meter as primeiras unidades do Módulo 2 para a semana. Uma vez feito o programa, é tudo muito mais simples, ainda que dê muito trabalho, com as soluções dos exercícios e a criação do Study Pages 2. Será que eu já não merecia um alunozinho online?
	Aspectos negativos	Percepção da quebra de ritmo do projecto	Tenho um bocado de pena de começar este diário nesta altura, pois comparado com o primeiro período, o e-learning está um pouco mais morto. Bastante verdade. Ontem foi um dia de excepção, em que me atirei à plataforma e platformei até às 11 horas. Acabei o programa do módulo 2. Praticamente, isto é. Faltam uns “toques” e depois é que o “passo” para a plataforma	Tenho um bocado de pena de começar este diário nesta altura, pois comparado com o primeiro período, o e-learning está um pouco mais morto. Bastante mais morto, para dizer a verdade. Ontem foi um dia de excepção, em que me atirei à plataforma e platformei até às 11 horas. Acabei o programa do módulo 2. Praticamente, isto é. Faltam uns “toques” e depois é que o “passo” para a plataforma

			plataforma e platatypei até às 11 horas. (...) Este período ainda não tinha havido um dia assim. Mas no primeiro período, era a norma!	propriamente dita. Até 2ª feira pelo menos estará a descansar, de pousio, na pen. Este período ainda não tinha havido um dia assim. Mas no primeiro período, era a norma!
			Também é certo que os meus alunos não estão lá. E ao contrário dos primeiros meses, em que eu ia sempre ao Fórum (on-line classroom – um nome tão giro que eu criei!) ver se apanhava algum, agora esqueço-me frequentemente. Sinto-me um bocado tola quando trabalho para as paredes (neste caso, nem sequer há paredes.) “The porch light is on, but there’s nobody in.” Nunca tão bem dito!	Também é certo que os meus alunos não estão lá. E ao contrário dos primeiros meses, em que eu ia sempre ao Fórum (on-line classroom – um nome tão giro que eu criei!) ver se apanhava algum, agora esqueço-me frequentemente. Sinto-me um bocado tola quando trabalho para as paredes (neste caso, nem sequer há paredes.) “The porch light is on, but there’s nobody in.” Nunca tão bem dito!
			Observo os outros colegas de plataforma, e creio que há muitos “esmorecidos” como eu. Já quase não se fala nela, senão para nos queixarmos de que temos que meter este mundo e o outro online e que do outro lado não está ninguém para o receber. Já quase não se vai à plataforma, e se as nossas visitas deixam registo aos administradores, como as dos alunos (a nós), isso deve ser muito visível... e triste. Estou aqui a escrever e a pensar porque é que isto está neste estado de “a desligar”, como diz o Windows?	Observo os outros colegas de plataforma, e creio que há muitos “esmorecidos” como eu. Já quase não se fala nela, senão para nos queixarmos de que temos que meter este mundo e o outro online e que do outro lado não está ninguém para o receber.
	Formação para o projecto	Reuniões preparatórias	Quando tivemos as primeiras reuniões com a A, muita coisa ficou mais claro, a nível teórico. Percebemos o conceito de UMA e na minha cabeça começou a tomar forma o que viria a ser o programa do Módulo 1.	Quando tivemos as primeiras reuniões com a A, muita coisa ficou mais claro, a nível teórico. Percebemos o conceito de UMA e na minha cabeça começou a tomar forma o que viria a ser o programa do Módulo 1.

Importância do projecto	Alteração nas práticas pedagógicas	Adaptação de planificações	Durante 3 semanas, munida do material (livro, programa do Ministério, planificação da unidade que tinha dado 2 anos antes) tentei transformar e adaptar a planificação à plataforma. Foi um caso sério.	Quando tentei escrevê-lo, a história foi outra... Durante 3 semanas, munida do material (livro, programa do Ministério, planificação da unidade que tinha dado 2 anos antes) tentei transformar e adaptar a planificação à plataforma. Foi um caso sério.
	Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal	A plataforma foi uma excelente experiência para mim, apesar dos nossos alunos não a partilharem – pelo menos, os meus. Se para o ano ficar eu com o RVCC, não vou poder platformar, mas sinto que mais tarde ou mais cedo, lá voltarei.	A plataforma foi uma excelente experiência para mim, apesar dos nossos alunos não a partilharem – pelo menos, os meus. Se para o ano ficar eu com o RVCC, não vou poder platformar, mas sinto que mais tarde ou mais cedo, lá voltarei.
		Benefícios a nível profissional	A nível didáctico, aprende-se muito a platformar. Tudo o que não está suficientemente sólido, revela-se. Temos de fazer um esforço de síntese, de clareza, de transmissão – tudo características essenciais a um bom professor. Do outro lado, o aluno tem de lutar para reforçar a sua disciplina e a sua autonomia – de novo, duas qualidades essenciais a um bom aluno.	A nível didáctico, aprende-se muito a platformar. Tudo o que não está suficientemente sólido, revela-se. Temos de fazer um esforço de síntese, de clareza, de transmissão – tudo características essenciais a um bom professor. Do outro lado, o aluno tem de lutar para reforçar a sua disciplina e a sua autonomia – de novo, duas qualidades essenciais a um bom aluno.
	Mais valia para a escola	Importância para o sistema de ensino	É preciso não deixar morrer este projecto. Nele reside certamente o futuro do ensino. Penso que não podemos passar sem o contacto presencial, mas as plataformas vão estar na Escola do Futuro, para apoiar os alunos presenciais e os não presenciais. A apetência dos alunos pelo computador tem de ser convenientemente explorada e utilizada por nós para os convenceremos a utilizar a plataforma. Como todas as coisas novas em educação, também esta vai provavelmente levar tempo a generalizar-se, mas creio que isso é inevitável.	É preciso não deixar morrer este projecto. Nele reside certamente o futuro do ensino. Penso que não podemos passar sem o contacto presencial, mas as plataformas vão estar na Escola do Futuro, para apoiar os alunos presenciais e os não presenciais. A apetência dos alunos pelo computador tem de ser convenientemente explorada e utilizada por nós para os convenceremos a utilizar a plataforma. Como todas as coisas novas em educação, também esta vai provavelmente levar tempo a generalizar-se, mas creio que isso é inevitável.

Identidade	Afirmação de uma representação conjunta do projecto	A cumplicidade entre os membros	Lembro-me de mandar SMS à A “Meti um Word na plataforma e ela comeu-mo. Tens 10 minutinhos para me ajudar?” (...). Aquilo que fez com que sobrevivéssemos foi a alegria e o companheirismo que se tornaram “hollmark” do grupo de e-learning. Havia pessoas que ainda percebiam muito menos disto do que eu. A E, por exemplo, fez um progresso notável e todos os dias a vejo agarrada ao computador a fazer coisas. A plataforma deu-lhe a competência que lhe faltava e que a inércia não permitia adquirir. Mas é engraçadíssimo – quando a coisa não lhe corre de jeito, zanga-se, queixa-se do stress que isto lhe causa e pede ajuda como se se estivesse a afogar. Quando a coisa lhe corre de feição, dá grandes gargalhadas e mostra o que fez a gente. Outras pessoas são mais sossegadas, e todos os dias, calmamente e sem fazer ondas, procuram um cantinho	Lembra-me isto que meter as coisas na plataforma não foi sempre tão fácil. Ao princípio desapareceram bastantes coisas. Às vezes estavam lá, mas não as conseguíamos abrir em todos os computadores. Lembro-me de mandar SMS à A “Meti um Word na plataforma e ela comeu-mo. Tens 10 minutinhos para me ajudar?” E, noutra ocasião, convenci-me de que tínhamos aberto uma plataforma canibal, que se alimentava gulosamente com os nossos módulos e permanecia muda e queda, a sonsa. Aquilo que fez com que sobrevivéssemos foi a alegria e o companheirismo que se tornaram “hollmark” do grupo de e-learning. Havia pessoas que ainda percebiam muito menos disto do que eu. A E, por exemplo, fez um progresso notável e todos os dias a vejo agarrada ao computador a fazer coisas. A plataforma deu-lhe a competência que lhe faltava e que a inércia não permitia adquirir. Mas é engraçadíssimo – quando a coisa não lhe corre de jeito, zanga-se, queixa-se do stress que isto lhe causa e pede ajuda como se se estivesse a afogar. Quando a coisa lhe corre de feição, dá grandes gargalhadas e mostra o que fez a toda a gente. Outras pessoas são mais sossegadas, e todos os dias, calmamente e sem fazer ondas, procuram um cantinho sossegado com um computador e trabalham com alguém que saiba mais. Geralmente, a P, sempre disponível.
------------	---	---------------------------------	---	---

			sossegado com um computador e trabalham com alguém que saiba mais. Geralmente, a P, sempre disponível. Meti três unidades na 5ª feira, no mesmo modelo que usei no módulo 1. Sou pouco ousada. Oiço a P a falar de Hot Potatoes. Para mim, as batatas podem esperar. Será que arrefecem?	
			Por todo o trabalho que partilhámos, por todos os cafés, sanduíches e rebuçados (a lata tem andado um bocado vazia, atenção!) e por todas as gargalhadas trocadas muito obrigada e até sempre!	Resta-me deixar um abraço à minha querida A – sempre atarefada, mas sempre lá para todos nós. Por todo o trabalho que partilhámos, por todos os cafés, sanduíches e rebuçados (a lata tem andado um bocado vazia, atenção!) e por todas as gargalhadas trocadas muito obrigada e até sempre!
	Coesão	Fortalecimento	Trocamos comentários on-line, e sentimo-nos apoiados; o que é uma coisa estranha, pois comunicamos mais do que trabalhamos presencialmente em conjunto. Dá que pensar!	Não consegui trabalhar muitos módulos, no último mês. Em contrapartida, li umas coisas de e-learning e trabalhei na plataforma que foi criada pelo Centro AS, para a nossa formação. Mais uma vez verifiquei a forma como o on-line aproxima as pessoas. No e-learning (formação) somos uma data deles, e não nos conhecemos todos, pois há alguns que são novos na escola. Mas, de repente, “out of nowhere” eis que nos sentimos próximos e parte de uma comunidade. Trocam-se comentários on-line, e sentimo-nos apoiados; o que é uma coisa estranha, pois comunicamos mais do que trabalhamos presencialmente em conjunto. Dá que pensar!

			Cada vez que alguém consegue ultrapassar uma etapa, gera-se uma onda interessante de apoio e alguma aflição: “Já conseguiste fazer o programa? Fantástico! Ai, eu ainda não comecei!”	Cada vez que alguém consegue ultrapassar uma etapa, gera-se uma onda interessante de apoio e alguma aflição: “Já conseguiste fazer o programa? Fantástico! Ai, eu ainda não comecei!”
			A comunicação online entre os que estavam a platáformar ao mesmo tempo reforçou esses laços e esse espírito de comunidade. Trocavam-se muitas larachas e laços e esse espírito de comunidade. Trocavam-se muitas larachas e era sempre com boa disposição que íamos ligar-nos à platáformar. O trabalho foi complicado ao princípio, muito “trial and error!”. Tivemos algumas sessões com o R, duas creio, mas não vim melhor informada em termos práticos. Via as coisas bonitas que ele fazia e dizia serem muito fáceis de fazer – e quero crer que sim – e sentia que estava a anos-luz de fazer qualquer coisinha que se parecesse com aquilo. Aprendi, no entanto, que não convinha clicar no X e apagar. Curiosamente foi precisamente o que fizemos, eu e a P, vezes sem conta, tentando passar as coisas da pen para a platáformar, e verificando que uma vez na platáformar, não as conseguíamos corrigir (“actualizar”). Lá se ia ao X, e começar tudo de novo. Houve uma noite em que estivemos nisto até muito tarde e em que nos rimos imenso, embora estivesse tudo a dar para o torto! Enfim, não demos cabo da platáformar, nem do trabalho, portanto não devia ser assim tão perigoso....	A comunicação online entre os que estavam a platáformar ao mesmo tempo reforçou esses laços e esse espírito de comunidade. Trocavam-se muitas larachas e era sempre com boa disposição que íamos ligar-nos à platáformar.

		Enfraquecimento	Por outro lado, o espírito de comunidade que reinava ao princípio, perdeu-se um pouco. Já não há tantas idas à plataforma, passam-se semanas em que (pelo menos eu) não vou lá. Isto tem a ver com a tal desmotivação geral em relação ao trabalho que desenvolvemos. E deixando de comunicar uns com os outros, de trocar experiências e larachas, pequenas notas de companheirismo e apoio, o espírito vai-se.	Por outro lado, o espírito de comunidade que reinava ao princípio, perdeu-se um pouco. Já não há tantas idas à plataforma, passam-se semanas em que (pelo menos eu) não vou lá. (...) E deixando de comunicar uns com os outros, de trocar experiências e larachas, pequenas notas de companheirismo e apoio, o espírito vai-se.
			Malha” era quando estávamos todos juntos, com entusiasmo e um objectivo comum. Tenho já saudades disso, e espero ser capaz de perceber porque está tão deslavado e como podemos voltar ao que sentimos	Voltando ao tema desta plataforma a escola.malha.net, direi que está mais “net” que “escola” e seguramente muito pouco “malha”. “Malha” era quando estávamos todos juntos, com entusiasmo e um objectivo comum. Tenho já saudades disso, e espero ser capaz de perceber porque está isto tão deslavado e como podemos voltar ao que sentimos e ao que fizemos. E por hoje, é tudo. Vou ver se ainda me sobram forças e ânimo para acabar o programa.
			Agora que reflicto nisto, será que a abertura de outra plataforma, a de formação, pode ter tido influência? Há muita gente que tem trabalhado nela, e mantido algum contacto com colegas. Aqui é mais fácil a motivação sobreviver, porque nos encontramos (os formandos-professores) todos os 15 dias, temos tarefas e vamos tentando acompanhar o trabalho. Não estou particularmente satisfeita com o meu, pois estou a trabalhar muito abaixo do meu habitual. Tenho um livro	Agora que reflicto nisto, será que a abertura de outra plataforma, a de formação, pode ter tido influência? Há muita gente que tem trabalhado nela, e mantido algum contacto com colegas. Aqui é mais fácil a motivação sobreviver, porque nos encontramos (os formandos-professores) todos os 15 dias, temos tarefas e vamos tentando acompanhar o trabalho. Não estou particularmente satisfeita com o meu, pois estou a trabalhar muito abaixo do meu habitual. Tenho um livro

					muito interessante para ler “Assessing learners online” e não tenho tido tempo. Comprei-o online, para poder preparar-me um pouco melhor para o tópico que partilho com a A – avaliação.
				acompanhar o trabalho.	Entretanto, devo dizer, em relação à plataforma, que penso que há outra coisa que teve influência nesta desmoralização colectiva – por incrível que pareça, o RVCC. Algumas das pessoas mais fortes do “plataformanço”, por exemplo a P e a A, têm passado muitas horas “lá em baixo”, no RVCC. Porque é longe da sala de trabalho e da sala 11, onde se costuma trabalhar no e-learning, deixámos de as ver tanto. E seguramente de puxar umas pelas outras e de trabalhar em conjunto. Acho que isso também pode ter contribuído. Interessante, hem, a importância da proximidade no ensino a distância? Seria giro investigar se essa proximidade tem de ser física, ou se ela pode ser só conseguida online, através da comunicação. Parece-me isto um tema interessante.
				Algumas das pessoas mais fortes do “plataformanço”, por exemplo a P e a A, têm passado muitas horas “lá em baixo”, no RVCC. Porque é longe da sala de trabalho e da sala 11, onde se costuma trabalhar no e-learning, deixámos de as ver tanto. E seguramente de puxar umas pelas outras e de trabalhar em conjunto. Acho que isso também pode ter contribuído. Interessante, hem, a importância da proximidade no ensino a distância?	Algumas das pessoas mais fortes do “plataformanço”, por exemplo a P e a A, têm passado muitas horas “lá em baixo”, no RVCC. Porque é longe da sala de trabalho e da sala 11, onde se costuma trabalhar no e-learning, deixámos de as ver tanto. E seguramente de puxar umas pelas outras e de trabalhar em conjunto. Acho que isso também pode ter contribuído. Interessante, hem, a importância da proximidade no ensino a distância? Seria giro investigar se essa proximidade tem de ser física, ou se ela pode ser só conseguida online, através da comunicação. Parece-me isto um tema interessante.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Partilha de dificuldades	Depois surgiu outro problema (...). Perguntei à E se sabia a razão, se estaria relacionado com o facto de em casa ter o Windows XP e na Polivalente o 2000	Depois surgiu outro problema, esse mais difícil de solucionar em casa e na sala de trabalho consigo configurar o texto, na sala Polivalente não consigo. Perguntei à E se sabia a razão, se estaria relacionado com o facto de em casa ter o Windows XP e na Polivalente o 2000, fiquei sem resposta. Quando quero trabalhar na Plataforma faço-o na sala de trabalho ou em casa.
			Pensei, “amanhã resolvo, já não dá para falar com ninguém.” No dia seguinte, antes de telefonar para alguém, fui ver e eles lá estavam. Ótimo.	No dia 29 de Março tentei publicar na plataforma os últimos conteúdos do módulo 2, mas quando mandei gravar e desactivei o modo edição os conteúdos não estavam “on-line”, regressei ao activar modo edição e eles lá estavam, desactivei e eles desapareceram; verifiquei se por distração, não os teria ocultado. Pensei, “amanhã resolvo, já não dá para falar com ninguém.” No dia seguinte, antes de telefonar para alguém, fui ver e eles lá estavam. Ótimo.
		Espírito de entreaduda no projecto	Houve um pequeno problema, (...). No dia seguinte telefonei à A e disse que precisava da ajuda para eliminar o que estava em duplicado. Abrimos a plataforma e ela ensinou-me a eliminar, o que agora é muito fácil. Pedi-lhe também que visse o que tinha feito e me desse a sua opinião.	Houve um pequeno problema, publiquei tudo duas vezes, pelo menos tinha aprendido a ocultar e oculte uma das vezes (é evidente que estava tudo pensado). No dia seguinte telefonei à A e disse que precisava da sua ajuda para eliminar o que estava em duplicado. Abrimos a plataforma e ela ensinou-me a eliminar, o que agora é muito fácil. Pedi-lhe também que visse o que tinha feito e me desse a sua opinião.

			No princípio só conhecia o Fórum para receber as respostas dos formandos. Um dia a A disse-me que um colega “pedia” trabalho e que os alunos achavam que era melhor. Disse-lhe que tinha que me dar formação, mas como naquele momento não era possível, fui para a Polivalente explorar a Plataforma e consegui publicar um trabalho.	No princípio só conhecia o Fórum para receber as respostas dos formandos. Um dia a A disse-me que um colega “pedia” trabalho e que os alunos achavam que era melhor.
			Em Janeiro, pedi à P que me ajudasse, porque eu não sabia ir à procura dos tópicos que tinham desaparecido. Ela disse-me para abrir a minha disciplina e para clicar nos quadrados e lá apareceram os meus tópicos. Que alívio, eu conseguia vê-los, mas só um de cada vez. Percebi o que tinha acontecido “cliquei” no quadrado e fiquei só com o último tópico.	Em Janeiro, pedi à P que me ajudasse, porque eu não sabia ir à procura dos tópicos que tinham desaparecido. Ela disse-me para abrir a minha disciplina e para clicar nos quadrados e lá apareceram os meus tópicos.
	Praticamente ausente	Trabalho individual como opção de trabalho	Posteriormente, em Outubro, tivemos a primeira formação “técnica”, isto é, pela primeira vez tivemos acesso à plataforma. Não me pareceu muito complicado, mas precisava de explorar eu própria o “ambiente de trabalho”. Fui para casa e nesse dia à noite pus mãos à obra: escrevi a mensagem de boas vindas e publiquei-a; escrevi o programa e publiquei-o; produzi o teste diagnóstico e publiquei-o.	Não me pareceu muito complicado, mas precisava de explorar eu própria o “ambiente de trabalho”. Fui para casa e nesse dia à noite pus mãos à obra: escrevi a mensagem de boas vindas e publiquei-a; escrevi o programa e publiquei-o; produzi o teste diagnóstico e publiquei-o.
			Inicialmente para publicar os conteúdos tentei fazer “página de texto”, mas não correu como esperava e então experimentei uma página de Web e correu-me bem, por isso continuo a publicar os conteúdos em página Web.	Inicialmente para publicar os conteúdos tentei fazer “página de texto”, mas não correu como esperava e então experimentei uma página de Web e correu-me bem, por isso continuo a publicar os conteúdos em página Web.

				bem	
				Outra tarefa “difícil” foi editar o perfil, vi-me grega para lá colocar a fotografia, mas depois de muitas tentativas lá consegui.	Outra tarefa “difícil” foi editar o perfil, vi-me grega para lá colocar a fotografia, mas depois de muitas tentativas lá consegui.
				Ao publicar a matriz do exame do módulo um, não sei como fiz, mas desapareceram os tópicos todos que estavam publicados, fiquei em pânico. Mas como tinha uma password para entrar como aluno fui ver o que eles viam e eles viam tudo, fiquei um pouco mais descansada.	Ao publicar a matriz do exame do módulo um, não sei como fiz, mas desapareceram os tópicos todos que estavam publicados, fiquei em pânico. Mas como tinha uma password para entrar como aluno fui ver o que eles viam e eles viam tudo, fiquei um pouco mais descansada.
				Agora no início do módulo dois (...) surge nova angústia. Penso não estar relacionada com a Plataforma, mas com a forma como trabalho. Penso muito antes de pôr as coisas em prática, mas depois quando as vou por em prática, já reflecti, já organizei tudo corre bem.	Agora no início do módulo dois, pela sua especificidade (poesia e conto literário) e por o manual adoptado ser mau, surge nova angústia. Penso não estar relacionada com a Plataforma, mas com a forma como trabalho. Penso muito antes de pôr as coisas em prática, mas depois quando as vou por em prática, já reflecti, já organizei tudo corre bem.
Desenvolvimento do projecto	Receio ou resistência à novidade	Necessidade de formação		Disse que precisava de formação a nível “técnico” e pedagógico.	Disse que precisava de formação a nível “técnico” e pedagógico.
	Interesse no projecto	Entrega total		Em Dezembro, antes do início das férias do Natal estive um fim-de-semana a produzir materiais para deixar tudo	Em Dezembro, antes do início das férias do Natal, estive um fim-de-semana a produzir materiais para deixar tudo concluído antes do dia 18, quando os fui publicar a plataforma estava em baixo, eu já tinha percebido que

			concluído antes do dia 18	ao fim-de-semana ela gosta de sair.
Formação para o projecto	Insucesso da acção de formação		Dia 09 de Julho terminou a acção de formação, iniciada em Fevereiro, e fiquei com a sensação de ter perdido o tempo. (...) A acção foi orientada para principiantes o que nós não éramos, desde Setembro que estávamos a trabalhar com a plataforma. Falandocom todos os participantes na acção e formadores do ERMAV, verifiquei que nos sentíamos todos da mesma maneira.	Dia 09 de Julho terminou a acção de formação, iniciada em Fevereiro, e fiquei com a sensação de ter perdido o meu tempo. Ao fim de 25 horas presenciais, senti que tinha aprendido muito pouco. A acção foi orientada para principiantes o que nós não éramos, desde Setembro que estávamos a trabalhar com a plataforma. Falandocom todos os participantes na acção e formadores do ERMAV, verifiquei que nos sentíamos todos da mesma maneira.
	Reuniões preparatórias		Quando foi feita a primeira acção de formação fiquei ainda mais apreensiva (...) Na 2ª sessão de trabalho também não conseguia encontrar uma forma de aplicar os conhecimentos adquiridos ao Português. (...) Em Setembro quando regresssei à Escola, nova acção de formação (...)	Quando foi feita a primeira acção de formação fiquei ainda mais apreensiva – “como é que se reduz o programa da minha disciplina – Português – a UMAS. Se eu for reduzindo à unidade menor as coisas perdem o sentido?” Na 2ª sessão de trabalho também não conseguia encontrar uma forma de aplicar os conhecimentos adquiridos ao Português. Durante o mês de Agosto continuei apreensiva e levei para férias o manual adoptado; o programa da disciplina e os documentos fornecidos nas sessões de trabalho sobre e-learning. Mas continuei a adiar. Em Setembro quando regresssei à Escola, nova acção de formação, em que foram referidos alguns aspectos, já referidos anteriormente, destinava-se sobretudo aos

				novos professores que integravam o projecto. A minha angústia aumentava.
		Reuniões de partilha	Tivemos nova sessão de trabalho, em Novembro, para detectar as nossas dificuldades e os “caminhos” que cada um de nós tinha encontrado para a sua disciplina.	Tivemos nova sessão de trabalho, em Novembro, para detectar as nossas dificuldades e os “caminhos” que cada um de nós tinha encontrado para a sua disciplina. Foi-nos apresentado o mini-teste, mas esse ainda não explorei.
Importância do projecto	Alteração nas práticas pedagógicas	Adaptação de planificações	O que custou foi começar, depois encontrei o caminho para a minha disciplina, que ainda não sei se é o mais correcto, mas foi o que me pareceu mais adequado: partir do texto e fazer a sua exploração; os conteúdos gramaticais são expostos teoricamente e seguidamente são propostas actividades para que os alunos os possam aplicar e ter noção das dúvidas que possam surgir.	O que custou foi começar, depois encontrei o caminho para a minha disciplina, que ainda não sei se é o mais correcto, mas foi o que me pareceu mais adequado: partir do texto e fazer a sua exploração; os conteúdos gramaticais são expostos teoricamente e seguidamente são propostas actividades para que os alunos os possam aplicar e ter noção das dúvidas que possam surgir.
	Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal	penso que foi uma boa experiência, e gostaria de a repetir futuramente.	Apesar das contrariedades existentes ao longo do processo, penso que foi uma boa experiência, e gostaria de a repetir futuramente.
		Benefícios a nível profissional	No início de Julho, verifiquei que nunca tinha ido à Plataforma, comecei a percorrer todos os conteúdos relativos aos 3 módulos e fui verificar-me se estava inscrita para o exame de 10 de Julho, estava. Sinceramente, pensei que não o iria fazer. No dia 10 de Julho, informei-me, junto dos professores vigilantes se esta aluna tinha feito o exame e, surpresa, fez. Não tive grandes expectativas. Como fazia parte do júri para este exame, corriji-o com os outros professores e verifiquei que a aluna tinha tido bom aproveitamento. Também fez uma boa prova oral.	No início de Julho, verifiquei que uma aluna, que nunca tinha ido à Plataforma, começou a percorrer todos os conteúdos relativos aos 3 módulos e fui verificar-me se estava inscrita para o exame de 10 de Julho, estava. Sinceramente, pensei que não o iria fazer. No dia 10 de Julho, informei-me, junto dos professores vigilantes se esta aluna tinha feito o exame e, surpresa, fez. Não tive grandes expectativas. Como fazia parte do júri para este exame, corriji-o com os outros professores e verifiquei que a aluna tinha tido bom aproveitamento. Também fez uma boa prova oral.

				Esta aluna foi um sucesso, mas não sei se o mérito será dela, meu ou das duas. Tenho pena que os outros tenham desistido.
Mais valia para a escola	Melhoria da imagem da instituição		Fui contactada para participar num projecto novo – e-learning para o ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis. Aceitei, apesar de não fazer a menor ideia como funcionava.	Fui contactada para participar num projecto novo – e-learning para o ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis. Aceitei, apesar de não fazer a menor ideia como funcionava.
	Abranger outros públicos		Pareceu-me um bom projecto para a escola e para os alunos, que sabia não poderem dirigir-se à Escola para assistir às aulas, quer por motivos profissionais, quer pessoais.	Pareceu-me um bom projecto para a escola e para os alunos, que sabia não poderem dirigir-se à Escola para assistir às aulas, quer por motivos profissionais, quer pessoais.
Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a formação ministrada no dia da visita ministerial foi importante		No dia 5 de Junho, a propósito da visita da Ministra da Educação, o Primeiro-ministro e outros governantes, houve uma formação. E esta sim valeu a pena, aprendi imenso nessa manhã. Consegui fazer imensa coisa que sabia como se faziam, apesar de saber que podiam ser feitas. Todos os participantes neste grupo de trabalho saíram com a sensação de que tinha valido a pena. Os que não participaram lamentaram não terem sido “escolhidos” pois os comentários que ouviram foram muito positivos.	No dia 5 de Junho, a propósito da visita da Ministra da Educação, o Primeiro-ministro e outros governantes, houve uma formação. E esta sim valeu a pena, aprendi imenso nessa manhã. Consegui fazer imensa coisa que sabia como se faziam, apesar de saber que podiam ser feitas. Todos os participantes neste grupo de trabalho saíram com a sensação de que tinha valido a pena. Os que não participaram lamentaram não terem sido “escolhidos” pois os comentários que ouviram foram muito positivos.

Identidade	Afirmção de uma representação conjunta do projecto	A cumplicidade entre os membros	No final da interrupção da Páscoa, recebi uma mensagem de um aluno a dizer que se ia candidatar ao Ensino Superior, nos “mais de 23” e que me mandaria os testes modelo realizados e eu corrigiria. Achei tão descabido que nem respondi. Passados 2 ou 3 dias tinha nova mensagem do referido aluno que dizia que provavelmente eu não teria visto a sua mensagem, pois já tinha estado “on-line” e não tinha respondido. Aí, deu-me a fúria e telefonei à Coordenadora do Ensino Recorrente a dizer que tinha recebido as mensagens e o seu teor e que ia responder que o pedido não me parecia correcto, que se estivesse em situação de sala de aula, não o faria e que apesar de estar no espaço virtual, continuava a ser professora da Escola. A Coordenadora disse que lhe parecia a atitude correcta. Quando as aulas recomencaram contei o que aconteceu à J; à P, que ficaram tão espantadas quanto eu.	No final da interrupção da Páscoa, recebi uma mensagem de um aluno a dizer que se ia candidatar ao Ensino Superior, nos “mais de 23” e que me mandaria os testes modelo realizados e eu corrigiria. Achei tão descabido que nem respondi. Passados 2 ou 3 dias tinha nova mensagem do referido aluno que dizia que provavelmente eu não teria visto a sua mensagem, pois já tinha estado “on-line” e não tinha respondido. Aí, deu-me a fúria e telefonei à Coordenadora do Ensino Recorrente a dizer que tinha recebido as mensagens e o seu teor e que ia responder que o pedido não me parecia correcto, que se estivesse em situação de sala de aula, não o faria e que apesar de estar no espaço virtual, continuava a ser professora da Escola. A Coordenadora disse que lhe parecia a atitude correcta. Quando as aulas recomencaram contei o que aconteceu à J; à P, que ficaram tão espantadas quanto eu.
------------	--	---------------------------------	---	---

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Espírito de entreatajuda no projecto	Em determinadas reuniões comecei por ficar em pânico. Por pensar que não ia conseguir fazer nada daquilo. Depois comecei a falar com a V e a trabalhar com ela. A ajudá-la e ela a ajudar-me.	Em determinadas reuniões comecei por ficar em pânico. Por pensar que não ia conseguir fazer nada daquilo. Depois comecei a falar com a V e a trabalhar com ela. A ajudá-la e ela a ajudar-me.
			Ajuda à CG para que ela comece a trabalhar autonomamente na plataforma.	Ajuda à CG para que ela comece a trabalhar autonomamente na plataforma. • Comecei por relembrar como se entrava para a plataforma. (O site, nome do utilizador e password). • Na plataforma vimos 3 opções de actividades (texto, web e apontador para ficheiro) e uma de recurso (fórum).
			A seguir chegou a V e acho que fizemos tanta coisa e eliminámos tanto que se desse erro no programa tinha sido naquele momento! A V ensinou-me o apontador para ficheiros. (...) Mais tarde veio a E pedir ajuda para a plataforma. De vez em quando desaparecia-lhe tudo!	A primeira coisa que fiz depois de uma reunião com o R, em que ele disse para nunca fazermos o eliminar ficheiro, foi exactamente eliminar não um, mas vários ficheiros. Isto porque cada coisa que dava errada eu mandava eliminar. A seguir chegou a V e acho que fizemos tanta coisa e eliminámos tanto que se desse erro no programa tinha sido naquele momento! A V ensinou-me o apontador para ficheiros. Nesse dia resolvemos ir ao Office on-line no Word procurar imagens (“bonecos”) para as páginas ficarem mais enfeitadas. A única chatice era que nem sempre os bonecos ficavam! Mais tarde veio a E pedir ajuda para a plataforma. De vez em quando desaparecia-lhe tudo!

			Hoje ajudei a CG. Ela vai ser operada e queria já deixar alguma coisa adiantada para a colega que a vem substituir. É pena porque ela tinha vontade de aprender a funcionar melhor com a plataforma! Combinei com a AL (que vem substituir a CG) para lhe dar uma explicação rápida do programa.	Hoje ajudei a CG. Ela vai ser operada e queria já deixar alguma coisa adiantada para a colega que a vem substituir. Combinei com a AL (que vem substituir a CG) para lhe dar uma explicação rápida do programa.
			Pensei logo que tinha que dizer à A, porque o 3º Módulo não vai caber todo em 5 ou 6 tópicos que sobrem. (...) Ponho tudo do 3º módulo num só tópico e utilizo etiquetas. Tive que perguntar como se fazem etiquetas! Ela esteve a mostrar-me o trabalho (...) e eu até tirei uma ideia. Estava a passar UMAS do Word para a plataforma (de Matemática A) e por acaso fui às configurações porque já tinha muitos (40) tópicos. Descobri que pelo menos vou fazer 46 tópicos até ao final do 2º módulo e que, nas configurações só existem 52 tópicos. Pensei logo que tinha que dizer à A, porque o 3º Módulo não vai caber todo em 5 ou 6 tópicos que sobrem. Como tenho amigas muito inteligentes, assim que lhe contei este problema ela resolveu-o logo! Ponho tudo do 3º módulo num só tópico e utilizo etiquetas. Tive que perguntar como se fazem etiquetas! Ela esteve a mostrar-me o trabalho que vai hoje defender e eu até tirei uma ideia. Fazer tudo em PowerPoint! Fica mais giro e depois posso usar o apontador para ficheiro na mesma.	Estava a passar UMAS do Word para a plataforma (de Matemática A) e por acaso fui às configurações porque já tinha muitos (40) tópicos. Descobri que pelo menos vou fazer 46 tópicos até ao final do 2º módulo e que, nas configurações só existem 52 tópicos. Pensei logo que tinha que dizer à A, porque o 3º Módulo não vai caber todo em 5 ou 6 tópicos que sobrem. Como tenho amigas muito inteligentes, assim que lhe contei este problema ela resolveu-o logo! Ponho tudo do 3º módulo num só tópico e utilizo etiquetas. Tive que perguntar como se fazem etiquetas! Ela esteve a mostrar-me o trabalho que vai hoje defender e eu até tirei uma ideia. Fazer tudo em PowerPoint! Fica mais giro e depois posso usar o apontador para ficheiro na mesma.
	Partilha de recursos	Com o professor do regime presencial	Nesse mesmo dia ainda fui à plataforma introduzir os programas das disciplinas. Ocultei-os, pois ainda não tinha falado com os colegas que leccionam as disciplinas para poderem dar a sua opinião.	Nesse mesmo dia ainda fui à plataforma introduzir os programas das disciplinas. Ocultei-os, pois ainda não tinha falado com os colegas que leccionam as disciplinas para poderem dar a sua opinião.

Desenvolvimento do projecto	Dificuldades com a tecnologia	Equipamento	Como me irritei com a plataforma, porque é muito lenta vou trabalhar na sexta no meu computador em casa. (...) Eu trabalho tanto em casa para isto que é mais um dia menos um dia.	Como me irritei com a plataforma, porque é muito lenta vou trabalhar na sexta no meu computador em casa. O desgraçado é lento a abrir mas depois a Internet é muito mais rápido! Estes computadores são bons para ir buscar a morte! E ainda por cima dão mensagens esquisitas de vírus nos meus documentos! Ora batatas! Eu trabalho tanto em casa para isto que é mais um dia menos um dia.
	Interesse dos alunos	Falta de adesão dos alunos	Eu sei que vão atrasadas mas o trabalho de fim de ano é muito e, também não tinha alunos a lá irem! É claro que se os alunos fossem ao ERMAV para retirarem dúvidas, já lá estaria tudo!	Hoje resolvi pôr mãos à obra! Fiz todas as UMAS da Matemática A (as que faltavam), no dia 9 de Junho tinha feito algumas UMAS de Matemática A, algumas de Matemática B e algumas de MACS. Ainda não as coloquei on-line mas quando tiver tudo, coloco-as todas de uma vez. Eu sei que vão atrasadas mas o trabalho de fim de ano é muito e, também não tinha alunos a lá irem! É claro que se os alunos fossem ao ERMAV para retirarem dúvidas, já lá estaria tudo!
	Interesse no projecto	Entrega total	A E como tinha mais hipóteses de trabalhar ao domingo, de vez em quando telefonava-me para tirar dúvidas ou para saber se a plataforma estava a funcionar (não sei porquê, mas ao fim de semana nem sempre estava a trabalhar). (...) Quando estava, também eu no início trabalhava muito no fim-de-semana a introduzir informações. A final de contas durante a semana dava muito apoio às colegas (E., CG, AP). A AP só me pediu ajuda para aí umas duas vezes. A V. e eu quando nos reuníamos para trabalhar	A E como tinha mais hipóteses de trabalhar ao domingo, de vez em quando telefonava-me para tirar dúvidas ou para saber se a plataforma estava a funcionar (não sei porquê, mas ao fim de semana nem sempre estava a trabalhar). Quando estava, também eu no início trabalhava muito no fim-de-semana a introduzir informações. A final de contas durante a semana dava muito apoio às colegas (E., CG, AP). A AP só me pediu ajuda para aí umas duas vezes. A V. e eu quando nos reuníamos para trabalhar

					adiantávamos bastante. Ela ajudava-me e eu ajudava-a a ela como podia.
				Estava em casa e resolvi começar a trabalhar nas UMAS. Fiz duas para a Matemática A. 1º) Fiz a matéria para os alunos no Word e depois então fui à plataforma, ao apontador para ficheiro ou página e desocultei essas duas UMAS! Fiz ainda uma UMA para a Matemática B. Sempre o mesmo sistema! Não sei se vou obter resposta de algum aluno, mas já lá está! Vi uma mensagem da E mas não era nenhuma dúvida, só uma mensagem para descontrair.	Estava em casa e resolvi começar a trabalhar nas UMAS. Fiz duas para a Matemática A. 1º) Fiz a matéria para os alunos no Word e depois então fui à plataforma, ao apontador para ficheiro ou página e desocultei essas duas UMAS! Fiz ainda uma UMA para a Matemática B. Sempre o mesmo sistema! Não sei se vou obter resposta de algum aluno, mas já lá está! Vi uma mensagem da E mas não era nenhuma dúvida, só uma mensagem para descontrair.
Importância do projecto	Alteração nas práticas pedagógicas	Percepção da aprendizagem realizada	acho que aprendi muito este ano. Comecei por saber o que era o e-learning que nunca tinha ouvido falar. Passei a ter de explorar algo completamente novo		Em jeito de despedida acho que aprendi muito este ano. Comecei por saber o que era o e-learning que nunca tinha ouvido falar. Passei a ter de explorar algo completamente novo. Tivemos apoios, mas sem experimentarmos e sem errarmos não aprendemos.
		Trabalho em equipa	Tive óptimos colegas com os quais trabalhei, tirei as minhas dúvidas e retirei dúvidas a alguns. Trabalhámos muito e divertimo-nos muito também.		Tive óptimos colegas com os quais trabalhei, tirei as minhas dúvidas e retirei dúvidas a alguns. Trabalhámos muito e divertimo-nos muito também. Estou neste caso a pensar numa colega em particular (a V.).
	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Persistência	A CG tem muita vontade de aprender. (...) Na plataforma só se consegue alguma coisa com muita prática, por isso, ela vai ter de fazer muitas vezes a mesma coisa para automatizar e não ter dificuldades.		A CG tem muita vontade de aprender. Acredito que vá tentar fazer tudo o que escreveu nos apontamentos. Na plataforma só se consegue alguma coisa com muita prática, por isso, ela vai ter de fazer muitas vezes a mesma coisa para automatizar e não ter dificuldades.

	Vontade de continuar e aperfeiçoar	Espero que o projecto continue e, espero estar incluída nele. Independentemente dos alunos não darem muito feedback, com a continuação pode ser que a participação destes seja cada vez maior e melhor.	Espero que o projecto continue e, espero estar incluída nele. Independentemente dos alunos não darem muito feedback, com a continuação pode ser que a participação destes seja cada vez maior e melhor.
Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal	Quanto a mim considero que foi um ano muito enriquecedor. Para algumas colegas foi um ano de aprendizagem, quase do zero (o caso da E). Sim porque de aprendizagem foi para todos.	Quanto a mim considero que foi um ano muito enriquecedor. Para algumas colegas foi um ano de aprendizagem, quase do zero (o caso da E). Sim porque de aprendizagem foi para todos.
Mais valia para a escola	Abranger outros públicos	Este foi um projecto que até já devia de existir em todas as escolas. Temos que dar resposta a todos os alunos, incluindo os que por algum motivo não podem fazer as disciplinas presencialmente.	Este foi um projecto que até já devia de existir em todas as escolas. Temos que dar resposta a todos os alunos, incluindo os que por algum motivo não podem fazer as disciplinas presencialmente.
Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial foi determinante para as pessoas que estavam empenhadas no projecto	Já não pego no e-learning há uma data de tempo. Vou aproveitar para trabalhar nisso hoje. Estivemos todas lá pontualmente às 9h30mn. Eu, a A., a PF., a AS. e a AQ. (...) Ele até ensinou bem e ao menos ensinou coisas com utilidade. (...) Ensinou! Aprendi! Adiantei um bocadinho da plataforma e não foi uma manã perdida!	Já não pego no e-learning há uma data de tempo. Vou aproveitar para trabalhar nisso hoje. Estivemos todas lá pontualmente às 9h30mn. Eu, a A., a PF., a AS. e a AQ. E quando sublinho pontualmente é porque comecei logo por não gostar do que nos vinha ensinar a fazer mais coisas para a plataforma! Sim porque levanta-se uma pessoa cedo para ele só chegar quase duas horas depois! Grande consideração! Isto é mesmo para a ministra ver! Só show-off!! Depois que se atrasou com o trânsito! Tivesse-se levantado mais cedo! Mas não! Só os burros dos professores é que se têm de levantar cedo! Os que têm tachos só têm de estar a horas para o show-off! Bom mas naquilo tudo sempre ensinou umas coisas de jeito! Não foi mau de todo! Mas se para as acções de formação que dá chegar sempre com este

				atraso! Ele até ensinou bem e ao menos ensinou coisas com utilidade. Já a sessão estava a correr bem, quando foram lá dizer que estávamos em formação! Em formação! Eu nem fui à tropa!! E agora ninguém me tira da cabeça que aquele fulano estava a tentar dar mais uma achega ao seu currículo e a tentar ganhar mais uns cobres extra com aquela da formação! Mas vamos pôr os pontos nos iis: Não me levantei quando a ministra lá foi, nem olhei para ela! Não gostei do formador mas... O Mas é para o que aprendi! Lá por o homem me soar a falso não quer dizer que não ensinasse bem! Ensinou! Aprendi! Adiantei um bocadinho da plataforma e não foi uma manhã perdida! Não! Só sou eu que com este mau feitio tendo sempre a desconfiar das intenções de algumas pessoas! Mas enfim correu tudo bem.
Identidade	Afirmção de uma representação conjunta do projecto	A cumplicidade entre os membros	Antes de começarmos com todo este trabalho ainda fomos ver uma mensagem que a E tinha mandado.	Antes de começarmos com todo este trabalho ainda fomos ver uma mensagem que a E tinha mandado.
	Coesão	Fortalecimento	No fundo, com todos os colegas, criou-se um espírito de companheirismo como há muito não via. O objectivo final era mesmo o ficar tudo feito em todas as disciplinas, para que os alunos não ficassem prejudicados.	No fundo, com todos os colegas, criou-se um espírito de companheirismo como há muito não via. O objectivo final era mesmo o ficar tudo feito em todas as disciplinas, para que os alunos não ficassem prejudicados. Aliás como tínhamos pouca resposta dos alunos tínhamos que nos animar umas às outras. (Peço desculpa mas não estou muito inspirada nestes dias).

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Espírito de entreatajuda no projecto	Falo muita vez com a MJ de Francês acerca do Moodle. Ela ainda se sente pior, (...) Apesar de tudo eu tenho público. Ausente, mas tenho.	Falo muita vez com a MJ de Francês acerca do Moodle. Ela ainda se sente pior, porque não há sequer alunos inscritos na disciplina, pormenor que eu desconhecia. Apesar de tudo eu tenho público. Ausente, mas tenho.
			Aprendo mais sozinha ou perguntando a outros colegas do que na acção propriamente dita.	Aprendo mais sozinha ou perguntando a outros colegas do que na acção propriamente dita. E depois há ali muita vaidade e ainda não entendi porquê. Entendi, claro, mas não vale a pena pronunciar-me sobre o fascínio que o poder confere a muita gente.
	Praticamente ausente	Partilha difícil se apenas um único professor lecciona um nível de ensino/disciplina	E francamente o tempo disponível para criar materiais é muito pouco (o que o ME dá é risível), especialmente para quem assume sozinho uma disciplina, neste caso o alemão.	Nada de contacto dos alunos. Entretanto, desde que o e-learning começou, 3 alunos do sistema optaram pelo regime presencial e lá estão muito aplicados, muito satisfeitos com as aulas: dizem que os materiais que deixo na plataforma os ajudam, mas que lhes fazia falta o contacto e a oralidade, claro! Só que ainda não há condições para os profs terem acesso ao Skype, ao MSN Voz, ou à video conferência. E francamente o tempo disponível para criar materiais é muito pouco (o que o ME dá é risível), especialmente para quem assume sozinho uma disciplina, neste caso o alemão.
Desenvolvimento do projecto	Interesse dos alunos	Falta de adesão dos alunos	É solitário trabalhar no Moodle da Escola. A interacção com os alunos tem sido nula. (...) Faz falta a comunicação online! Não sei mais o que fazer e esta impotência é verdadeiramente horrível... parece que estou a trabalhar no vazio.	É solitário trabalhar no Moodle da Escola. A interacção com os alunos tem sido nula. Só recebi dois mails da mesma aluna de alemão e nenhum dos de inglês. Os de alemão vão à plataforma, mas os de inglês nem isso! Já enviei mails a todos, mas não obtive resposta. Faz falta a comunicação online! Não sei mais o que fazer e esta impotência é verdadeiramente horrível... parece que estou a trabalhar no vazio.

	Interesse no projecto	Entrega total	A Escola e o ME deviam entender que se um docente tem e-learning não deverá ter muito mais ocupação na componente não lectiva, porque o trabalho para a plataforma requer efectivamente muito tempo, muita planificação e dedicação.	A Escola e o ME deviam entender que se um docente tem e-learning não deverá ter muito mais ocupação na componente não lectiva, porque o trabalho para a plataforma requer efectivamente muito tempo, muita planificação e dedicação.
	Formação para o projecto	Insucesso da acção de formação	A acção de formação das TIC está a ser uma desilusão ENORME	A acção de formação das TIC está a ser uma desilusão ENORME: muita forma, pouco conteúdo, muita pressa, muita importância à burocracia, tópicos mal definidos e mal explorados, pouco apoio dos formadores, enfim, já sei que estou a ser muito crítica, mas anda toda a gente decepcionada.
Importância do projecto	Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos	Oficinas de formação	precisamos ter formação urgentemente: tenho colegas, alguns dos quais gente relativamente jovem, que mal sabem usar o computador;	O e-learning vai precisar levar uma grande volta na Escola. (...) precisamos ter formação urgentemente: tenho colegas, alguns dos quais gente relativamente jovem, que mal sabem usar o computador;
		Implementar o b-learning	o sistema devia permitir que os alunos em regime presencial pudessem também aceder à plataforma, colocar dúvidas, esclarecer questões, fazer trabalhos online, contactar os colegas... Tenho alunos presenciais no 10º e no 11º de alemão dos módulos que sistematicamente pedem mais alemão, mais tempo! É ridículo os alunos terem uma língua estrangeira apenas 1 vez por semana, ainda por cima ao nível da iniciação. Isto revolta-me imenso, mas se temos a plataforma, porque não alargá-la a todos, permitir o acesso a todos e	em 3º o sistema devia permitir que os alunos em regime presencial pudessem também aceder à plataforma, colocar dúvidas, esclarecer questões, fazer trabalhos online, contactar os colegas... Tenho alunos presenciais no 10º e no 11º de alemão dos módulos que sistematicamente pedem mais alemão, mais tempo! É ridículo os alunos terem uma língua estrangeira apenas 1 vez por semana, ainda por cima ao nível da iniciação. Isto revolta-me imenso, mas se temos a plataforma, porque não alargá-la a todos, permitir o acesso a todos e

				assim até publicitar de alguma forma esta oferta? Rentabilizar os recursos humanos e materiais? Servir mais público, sobretudo se o que está inscrito em regime não presencial não o tem aproveitado?...
	Mais valia para a escola	Abranger outros públicos	A plataforma oferece várias vantagens, nomeadamente a de também poder servir de suporte a outros públicos.	Reli o que tenho atirado para este diário. Às vezes dei a impressão errada: como fui muito crítica parece, até a mim, que não gosto do e-learning e isso não corresponde à verdade. Julgo que os critérios de selecção do pessoal docente devem ser mais rígidos, deve haver uma coordenação forte, reuniões de trabalho periódicas e muita divulgação, isto se queremos levar o sistema a bom porto. A plataforma oferece várias vantagens, nomeadamente a de também poder servir de suporte a outros públicos. -- Ganhava IMENSO se parte da avaliação fosse online, como nos Açores. Isso chama público e responsabiliza-o.
	Propostas decorrentes do projecto	Necessidade de divulgação	do que também precisamos é de publicidade, seja do ME seja da Escola! – assim não dá!	Estive a ler o que escrevi e ora bolas, do que também precisamos é de publicidade, seja do ME seja da Escola! – assim não dá! O ME só faz publicidade ao CRVCC, santa mãe de Deus!
			Julgo que (...) deve haver (...) muita divulgação	Julgo que os critérios de selecção do pessoal docente devem ser mais rígidos, deve haver uma coordenação forte, reuniões de trabalho periódicas e muita divulgação, isto se queremos levar o sistema a bom porto.
		Seleção dos membros	Julgo que os critérios de selecção do pessoal docente devem ser mais rígidos,	Julgo que os critérios de selecção do pessoal docente devem ser mais rígidos, deve haver uma coordenação forte, reuniões de trabalho periódicas e muita divulgação, isto se queremos levar o sistema a bom porto.

		Importância do coordenador	deve haver uma coordenação forte	Julgo que os critérios de selecção do pessoal docente devem ser mais rígidos, deve haver uma coordenação forte , reuniões de trabalho periódicas e muita divulgação, isto se queremos levar o sistema a bom porto.
--	--	----------------------------	----------------------------------	---

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Espírito de entreadua no projecto	surgiu-me um grande problema que desde logo debati com as professoras de Alemão, AQ e de Inglês Continuação, V: como ensinar a oralidade de uma língua estrangeira em iniciação via plataforma que ainda não dispõe de sistema áudio?	Depois de ter já feito a planificação e ao pensar na organização das primeiras UMA's, surgiu-me um grande problema que desde logo debati com as professoras de Alemão, AQ e de Inglês Continuação, V: como ensinar a oralidade de uma língua estrangeira em iniciação via plataforma que ainda não dispõe de sistema áudio? Resolvi, após alguma ponderação, elaborar uma ficha-guia de fonética que fui sempre mostrando às professoras V e MJ em busca de opiniões, críticas ou sugestões. A sua ajuda foi preciosa ao longo desta tarefa.
			Tenho 90 minutos no meu horário para dedicar ao <i>e-learning</i> , à terça-feira, às dez da noite. Mais do que construir materiais, utilizei este tempo para aprender e discutir ideias com as colegas que também estavam disponíveis no mesmo horário, nomeadamente as professoras AQ, V, MJ, ABC, E, P e SC.	Tenho 90 minutos no meu horário para dedicar ao <i>e-learning</i> , à terça-feira, às dez da noite. Mais do que construir materiais, utilizei este tempo para aprender e discutir ideias com as colegas que também estavam disponíveis no mesmo horário, nomeadamente as professoras AQ, V, MJ, ABC, E, P e SC.
			A dada altura, quis que todas as páginas (a dos objectivos e das actividades propostas) das minhas UMA's surgissem com uma bandeira da França no canto superior esquerdo. (...) Com a valiosa ajuda da professora P, lá	A dada altura, quis que todas as páginas (a dos objectivos e das actividades propostas) das minhas UMA's surgissem com uma bandeira da França no canto superior esquerdo. De cada vez que gravava a folha <i>word</i> como documento <i>web</i> e o chamava na minha disciplina na plataforma, a bandeira (como qualquer outra imagem) não aparecia. Com a valiosa ajuda da

			consequimos. Uns dias depois, verificámos que afinal a célebre bandeira voltava a não aparecer. Não desistimos, adiámos para outra altura a nossa luta!	professora P, lá conseguimos. Uns dias depois, verificámos que afinal a célebre bandeira voltava a não aparecer. Não desistimos, adiámos para outra altura a nossa luta!
			Ao “visitar” a disciplina da colega de TIC, (...) verifiquei que existia uma forma prática de receber, corrigir e reenviar os trabalhos corrigidos. Assim, aprendi a inserir um trabalho na plataforma, para cada actividade proposta.	Ao “visitar” a disciplina da colega de TIC, a professora A, verifiquei que existia uma forma prática de receber, corrigir e reenviar os trabalhos corrigidos. Assim, aprendi a inserir um trabalho na plataforma, para cada actividade proposta.
			As imagens por mim seleccionadas no <i>word</i> não aparecem (a fantástica bandeira!!!). Em conversa com a colega P, percebi que teria que gravar e editar essa imagem em <i>paint</i> . Depois, a professora P e eu tentámos, com sucesso inserir o documento na plataforma, já com a imagem escolhida.	Voltámos a falar sobre a colocação de imagens previamente seleccionadas e que se encontravam em documentos <i>word</i> . O que até agora fazia era gravar os documentos como página <i>web</i> e depois fazer um apontador de ficheiro ou página que colocasse esse meu documento na plataforma. As imagens por mim seleccionadas no <i>word</i> não aparecem (a fantástica bandeira!!!). Em conversa com a colega P, percebi que teria que gravar e editar essa imagem em <i>paint</i> . Depois, a professora P e eu tentámos, com sucesso inserir o documento na plataforma, já com a imagem escolhida. É caso para dizer, água mole em pedra dura...
			tentei na escola fazê-lo, com o apoio das colegas que se encontravam na altura na sala de trabalho, nomeadamente com a professora P. Tarefa conseguida!	Depois de várias tentativas infrutíferas para inserir material na plataforma a partir de minha casa, (não sei o que aconteceu) tentei na escola fazê-lo, com o apoio das colegas que se encontravam na altura na sala de trabalho, nomeadamente com a professora P. Tarefa

	Partilha de recursos	Com o professor do regime presencial		conseguida!
			e uma vez que não lecciono presencialmente a disciplina, encontrei-me com a professora que o faz, HF, para aferir programa, objectivos e conteúdos da disciplina.	Depois da reunião, decido preocupar-me com os conteúdos da disciplina que irei colocar <i>on-line</i> – Francês Iniciação. Assim, e uma vez que não lecciono presencialmente a disciplina, encontrei-me com a professora que o faz, HF, para aferir programa, objectivos e conteúdos da disciplina.
			Falando com a professora HF decidimos disponibilizar o seu último teste do primeiro módulo como exercício formativo e de treino.	Falando com a professora HF decidimos disponibilizar <i>on-line</i> o seu último teste do primeiro módulo como exercício formativo e de treino.
Desenvolvimento do projecto	Dificuldades com a tecnologia	Conhecimento da plataforma Moodle	A primeira dúvida que se me coloca é exactamente sobre o funcionamento desta plataforma	A primeira dúvida que se me coloca é exactamente sobre o funcionamento desta plataforma, com a qual nunca trabalhei.
	Receio ou resistência à novidade	Apreensão inicial	No meu horário, aparecem contempladas horas para o projecto <i>e-learning</i> . Já ouvi falar, já li algumas coisas sobre o assunto (o meu pai insiste há muito tempo que aqui que está o futuro da formação e tem-me fornecido alguma literatura), mas como funciona, em que ambiente, com que objectivos concretos??? A ver vamos, vou conhecendo alguns professores que estão no mesmo barco. Até para aqueles que já estão na escola, tudo isto é uma novidade, por isso vou aguardar para ver...	No meu horário, aparecem contempladas horas para o projecto <i>e-learning</i> . Já ouvi falar, já li algumas coisas sobre o assunto (o meu pai insiste há muito tempo que aqui que está o futuro da formação e tem-me fornecido alguma literatura), mas como funciona, em que ambiente, com que objectivos concretos??? A ver vamos, vou conhecendo alguns professores que estão no mesmo barco. Até para aqueles que já estão na escola, tudo isto é uma novidade, por isso vou aguardar para ver...
	Interesse dos alunos	Falta de adesão dos alunos	O anúncio do lançamento do RVCC para o secundário, por parte da tutela, no final do ano civil anterior, veio diminuir em	Continuação do trabalho desenvolvido ao longo dos últimos meses, avançando com os módulos. O anúncio do lançamento do RVCC para o secundário, por parte da tutela, no final do ano civil anterior, veio diminuir em

			muito a participação dos nossos alunos no <i>e-learning</i>. Passadas as primeiras dúvidas e dificuldades, a dura tarefa deste mês foi conciliar correcção e entrega de trabalhos, avaliações e colocação das últimas actividades no primeiro módulo na plataforma para que os nossos alunos pudessem trabalhar/estudar para a primeira época de exames, a decorrer em Janeiro.	muito a participação dos nossos alunos no <i>e-learning</i>. Passadas as primeiras dúvidas e dificuldades, a dura tarefa deste mês foi conciliar correcção e entrega de trabalhos, avaliações e colocação das últimas actividades no primeiro módulo na plataforma para que os nossos alunos pudessem trabalhar/estudar para a primeira época de exames, a decorrer em Janeiro.
	Interesse no projecto	Entrega total	As expectativas são elevadas já que penso que vamos desenvolver juntos trabalhos diferentes e aprender com as experiências uns dos outros. Fala-se dos objectivos que lhe são subjacentes e tomamos conhecimento da plataforma <i>moodle</i> que vai, em termos informáticos, sustentar o nosso <i>e-learning</i>.	Início da acção de formação sobre moodle. As expectativas são elevadas já que penso que vamos desenvolver juntos trabalhos diferentes e aprender com as experiências uns dos outros. Há ainda muitos <i>icons</i> que não utilizei e gostaria de aprender a fazê-lo. Reunião com os responsáveis do projecto. Fala-se dos objectivos que lhe são subjacentes e tomamos conhecimento da plataforma <i>moodle</i> que vai, em termos informáticos, sustentar o nosso <i>e-learning</i>.
	Formação para o projecto	Acção de formação		
		Reuniões preparatórias		
Importância do projecto	Alteração nas práticas pedagógicas	Adaptação de planificações	Tomei conhecimento de que a planificação necessitava de algumas adaptações e traduções para ser colocada na plataforma. A minha primeira tarefa foi então fazer essa adaptação em <i>word</i>. Antes de disponibilizar este primeiro documento para os meus alunos não presenciais, tive primeiro que alinhar o esquema geral da minha disciplina. De facto, em reunião, tínhamos já visto que uma organização por módulos e por UMA's (unidades mínimas de aprendizagem) facilitaria a navegação e a organização dos nossos alunos que, tal como nós, seriam novatos	Tomei conhecimento de que a planificação necessitava de algumas adaptações e traduções para ser colocada na plataforma. A minha primeira tarefa foi então fazer essa adaptação em <i>word</i>. Antes de disponibilizar este primeiro documento para os meus alunos não presenciais, tive primeiro que alinhar o esquema geral da minha disciplina. De facto, em reunião, tínhamos já visto que uma organização por módulos e por UMA's (unidades mínimas de aprendizagem) facilitaria a navegação e a organização dos nossos alunos que, tal como nós, seriam novatos

				nesta plataforma. Gostava que houvesse uma lógica de cores, logótipos e formatos que, por um lado, fosse apelativa e que, por outro, fosse simples e prática de seguir. Essas foram as minhas principais preocupações em termos de modelos e de aspecto dos documentos que apareceriam <i>on-line</i> aos meus alunos.
		Confiança	No início do segundo período, o stress colectivo que nos tinha acometido, essencialmente ao longo dos meses de Outubro e Novembro, havia já acalmado. Quero com isto dizer que cada professor já tinha estabelecido uma coluna dorsal para apresentação da sua disciplina na plataforma, podendo, a partir do módulo 2, manter essa estrutura, variando os conteúdos. Foi o que fiz e senti-me muito contente por já me sentir mais à vontade a inserir documentos na plataforma.	No início do segundo período, o stress colectivo que nos tinha acometido, essencialmente ao longo dos meses de Outubro e Novembro, havia já acalmado. Quero com isto dizer que cada professor já tinha estabelecido uma coluna dorsal para apresentação da sua disciplina na plataforma, podendo, a partir do módulo 2, manter essa estrutura, variando os conteúdos. Foi o que fiz e senti-me muito contente por já me sentir mais à vontade a inserir documentos na plataforma.
	Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal	Foi um prazer e uma mais-valia enorme ter participado neste projecto.	Foi um prazer e uma mais-valia enorme ter participado neste projecto.
	Mais valia para a escola	Abranger outros públicos	Acredito verdadeiramente que este é um projecto que pode ser solução para quem tem uma vida profissional e/ou pessoal que não lhe permita assistir às aulas.	A dada altura tenho pena que a adesão deles não seja maior já que acredito verdadeiramente que este é um projecto que pode ser solução para quem tem uma vida profissional e/ou pessoal que não lhe permita assistir às aulas. Por outro lado, trata-se de facto de um processo de ensino/aprendizagem em que existe transmissão de conteúdos para aquisição de competências.
	Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial foi determinante para as pessoas que	Foi uma manhã bastante produtiva em que trocámos informações preciosas com um formador do projecto CRIE. Pela minha parte, considere	A ministra da educação veio à nossa escola, visitando e tomando conhecimento, entre outros, com o projecto <i>e-learning</i>. Foi uma manhã bastante produtiva em que trocámos informações preciosas com um formador do projecto CRIE. Pela minha parte, considere

		estavam empenhadas no projecto	importante que se saiba que este é um projecto levado a cabo, com a iniciativa da professora A, e pelos seus professores que lançaram e acreditaram nesta recente forma de formação, não desistindo perante os obstáculos e dificuldades, tendo sempre em vista ir ao encontro dos alunos que deles precisem.	que se saiba que este é um projecto levado a cabo, com a iniciativa da professora A, e pelos seus professores que lançaram e acreditaram nesta recente forma de formação, não desistindo perante os obstáculos e dificuldades, tendo sempre em vista ir ao encontro dos alunos que deles precisem.
Identidade	Afirmção de uma representação conjunta do projecto	A cumplicidade entre os membros	Este mesmo grupo ocupou muitas das suas conversas, nesta altura, fosse no bar, na sala de trabalho ou na sala dos professores, a trocar informações e dúvidas sobre materiais, fichas e documentos a colocar na plataforma	Este mesmo grupo ocupou muitas das suas conversas, nesta altura, fosse no bar, na sala de trabalho ou na sala dos professores, a trocar informações e dúvidas sobre materiais, fichas e documentos a colocar na plataforma
	Coesão	Fortalecimento	a verificação de que não estava sozinha nesta caminhada de aprendizagem foi-me preciosa. O grupo parece-me bastante coeso, com imensa vontade de trabalhar e, acima de tudo, demonstra iniciativa para se inter-ajudar.	Mais uma vez, a verificação de que não estava sozinha nesta caminhada de aprendizagem foi-me preciosa. O grupo parece-me bastante coeso, com imensa vontade de trabalhar e, acima de tudo, demonstra iniciativa para se inter-ajudar.

UNIVERSIDADE ABERTA

MESTRADO EM COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL MULTIMÉDIA

ANEXO L

QUADRO-RESUMO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DIÁRIOS

Quadro-resumo de todas as categorias, subcategorias e indicadores
encontrados para todos os diários dos professores

Lisboa, 2008

QUADRO-RESUMO DA CATEGORIZAÇÃO DOS DIÁRIOS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Trabalho colaborativo no projecto	Resolução conjunta de dificuldades concretas	Partilha de dificuldades Espírito de entreajuda no projecto
	Praticamente ausente	Trabalho individual como opção de trabalho Partilha difícil se apenas um único professor lecciona um nível de ensino/disciplina
	Partilha de recursos	Com o professor do regime presencial
Desenvolvimento do projecto	Dificuldades com a tecnologia	Equipamento Conhecimento da plataforma Moodle
	Receio ou resistência à novidade	Necessidade de formação Apreensão inicial
	Interesse dos alunos	Falta de adesão dos alunos
	Motivação	Existência
	Interesse no projecto	Entrega total
	Aspectos negativos	Percepção da quebra de ritmo do projecto
	Formação para o projecto	Acção de formação Insucesso da acção de formação Reuniões preparatórias Reuniões de partilha
Importância do projecto	Alteração nas práticas pedagógicas	Adaptação de planificações Confiança Percepção da aprendizagem realizada Trabalho em equipa
	Motivação e interesse para o desenvolvimento de outros projectos	Oficinas de formação Implementar o b-learning
	Abertura a novas abordagens pedagógicas	Persistência Vontade de continuar e aperfeiçoar
	Benefícios pessoais e profissionais	Benefícios a nível pessoal Benefícios a nível profissional
	Mais valia para a escola	Melhoria da imagem da instituição Abranger outros públicos Importância para o sistema de ensino
	Reconhecimento público do projecto	Percepção de que a visita ministerial foi determinante para as pessoas que estavam empenhadas no projecto Percepção de que a formação ministrada no dia da visita ministerial foi importante
	Propostas decorrentes do projecto	Necessidade de divulgação Seleção dos membros Importância do coordenador
Identidade	Afirmação de uma representação conjunta do projecto	A cumplicidade entre os membros
	Coesão	Fortalecimento Enfraquecimento

