

APRENDIZAGEM E(M) COLABORAÇÃO: UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO NUMA EB2,3

Ana Forte
Universidade do Minho
anaxavierforte@gmail.com

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho
aflores@iep.uminho.pt

Resumo

Nesta comunicação apresentamos dados relativos a um projecto de investigação em curso no âmbito do doutoramento em Educação que se desenvolveu em três fases. De entre as questões norteadoras da investigação destacam-se: Que factores promovem e inibem o desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho? Que relação existe entre formação em contexto de trabalho, desenvolvimento profissional e colaboração entre docentes? Como potenciar espaços de reflexão, de colaboração e de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho?

Os dados foram recolhidos através de questionários, entrevistas, relatos e reflexões escritas. Nesta comunicação propomo-nos apresentar o projecto de Intervenção/Formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” desenvolvido numa EB2/3, situada no Norte de Portugal, que incluiu a organização de um conjunto de sessões de intervenção/formação e de reflexão sobre processos de desenvolvimento profissional e práticas colaborativas em contexto de trabalho.

1. Introdução

“A razão para promover o estudo e a prática da colegialidade é que, presumivelmente, ganha-se algo quando os professores trabalham juntos e perde-se algo quando não o fazem” (Little, 1990a, p.166).

A Colaboração Docente

A colaboração tem sido um dos temas que, nos últimos anos, tem sido referenciada com mais frequência no campo da educação, sendo associado à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola. Surge, assim, quer no plano do discurso político, quer no plano da investigação como uma das dimensões cruciais para a resolução dos problemas da educação e para a melhoria do trabalho das escolas e dos professores.

A este propósito, Hargreaves (1998), no seu livro “*Os professores em tempos de mudança*”, apresenta uma perspectiva que permite a contextualização e a compreensão das mudanças que estão a ocorrer num mundo pós-moderno e que estão a afectar particularmente a vida e o trabalho dos professores:

“O princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. (...) Na educação como em outros domínios tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar” (Hargreaves, 1998, p.277).

Deste modo, a colaboração tem sido apontada como condição para que a mudança aconteça (Fullan, 2002). Como salientam Fullan & Hargreaves (2001, p.75), “se quisermos proceder a mudanças bem sucedidas e duradouras precisamos de «derrubar os muros do privatismo» nas nossas escolas”.

A investigação sugere que a colaboração é fundamental para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola (Rosenholtz, 1989; Mortimore *et al*, 1994; Purkey & Smith, 1982; Reynolds, 1988; Hopkins, 1996, citados por Day, 2001). E é neste sentido que Lima (2002, p.7) argumenta que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”. Apesar do uso recorrente do termo colaboração, o seu significado nem sempre é unívoco, sendo, muitas vezes, complementado ou qualificado com recurso a alguns adjectivos como é o caso da colaboração estrutural, colaboração autêntica, etc. Daí a importância de dilucidar o seu sentido e as suas formas.

O Conceito de Colaboração

Relativamente ao conceito de colaboração e de trabalho colaborativo dos professores, vários autores têm chamado a atenção para a sua ambigüidade e complexidade, sobretudo quando aparece associado a outros termos. Como afirma Hargreaves (1998, p.211), “na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação acção em colaboração, para referir algumas”. Também para Little (1990) a colaboração docente apresenta diferentes formas que vão desde a orientação e consulta até à tomada de decisões partilhadas, incluindo, no dizer de Little (1990, p.509) “um conjunto variado de formatos”.

A colaboração surge como resposta à investigação sobre os efeitos do individualismo docente no sentido de forjar compromissos profissionais mais fortes entre os professores para a melhoria e a mudança, o que tem sido defendido quer pela investigação, quer pelas reformas (Hargreaves, 2001).

No entanto, como sustenta Hargreaves (2001, p.504), “o contraste entre individualismo e colaboração não é nem moralmente simples, nem conceptualmente claro”. A este respeito, segundo Little (1990), o termo “colegialidade” tem permanecido conceptualmente amorfo e ideologicamente optimista” (Little, 1990, p. 509). Para além disso, perante os diferentes significados que o termo pode assumir, como sublinha Little (1990), “a colegialidade tem estado embebida de um sentido de virtude (...) grupos bem delimitados tanto podem constituir instrumentos para promover a mudança, como para manter o que existe” (Little, 1990, p. 509).

Perante a complexidade, as mudanças imprevisíveis e as incertezas do mundo actual, como tem sido reiteradamente referido na literatura, nunca foi tão necessário trabalhar em conjunto. Assim, “a colaboração acabou por se transformar num *metaparadigma* da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna” (Hargreaves, 1998, p.277).

Como salienta Hargreaves (1998), a colaboração é um elemento fundamental para a reestruturação educativa. No entanto, os seus significados não são consistentes, nem consensuais. Ela pode ser útil ou nociva, pelo que os seus sentidos e aplicações necessitam de ser inspeccionados de modo a assegurar que tenham benefícios educativos e sociais positivos. Daí a importância de considerar as suas formas.

Lima (2002) considera que os trabalhos de investigação assentam em categorizações dicotómicas não conseguindo distinguir diferentes formas de colegialidade a partir da sua intensidade. Como argumenta o autor, corroborando Little & McLaughlin (1993), “em grande medida o desacordo aparentemente existente sobre as limitações da privacidade e o valor da colegialidade pode ser atribuído à flacidez teórica dos conceitos centrais e à incapacidade de diferenciar entre várias formas e ocasiões de interacção entre professores no seu local de trabalho” (Lima, 2002, p.45-46).

Podemos, concluir, a partir das posições de vários autores (Hall & Wallace, 1993; Hord, 1997; Sachs, 1997; Wagner, 1997; Day, 2001; Lima, 2002, entre outros) que a colaboração requer uma maior partilha e interacção entre os vários participantes, indo mais além do que uma simples cooperação onde a realização conjunta de diversas actividades não pressupõe os mesmos objectivos e interesses partilhados por todos os elementos. Associado ao trabalho colaborativo estão também as diferentes formas de trabalho e de relacionamento entre os membros de um determinado grupo ou equipa.

Culturas escolares e profissionais

Na actualidade, as culturas profissionais dos professores ocupam um lugar central embora, como diz Lima (2002), nem sempre explicitado. Também vários autores destacam a complexidade do estudo da cultura profissional (Little & McLaughlin, 1993; Little, 1982, 1990;

Hargreaves, 1998; Lima, 2000, 2002, 2003), que pode tomar várias formas de concretização na prática.

No estudo das culturas profissionais dos professores, Lima (2002) considera que definir a cultura como padrões de significado e de acção implica conceder um lugar de destaque às questões da interacção e da interdependência, considerando que as culturas dos professores devem ser perspectivadas, “não em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. *Fazer e agir* é culturalmente tão significativo como sentir e pensar” (Lima, 2002, p.20).

Hargreaves (1998) considera que existem vários tipos de cultura que influenciam o trabalho dos professores, fornecendo um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo. As culturas de 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).

Como sustenta o mesmo autor “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte” (Hargreaves, 1998, p.186). Assim, Hargreaves (1998) destaca a importância das culturas de ensino, ao referir que “ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. (...) As culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho” (Hargreaves, 1998, p.186).

Actualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação, como destaca Lima (2007), “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio directo com os “seus”alunos, mas também na interacção alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados”. (Lima, 2007, p.151-152). Sustentando a mesma posição para os líderes das organizações educativas, o mesmo autor refere ainda “que o seu papel consiste em trabalhar não só no interior da sua instituição, mas também, crescentemente, com outras entidades situadas além delas” (Lima, 2007, p. 151-152).

Em síntese, a literatura aponta para a relevância das culturas profissionais colaborativas reconhecendo e valorizando “o saber que é construído no colectivo. Este não só contribui para a mudança, para uma maior adequação da escola à sociedade, como do próprio desenvolvimento profissional dos professores” (Santos, 2000, p.115).

Hargreaves (1998) apresenta quatro formas gerais de culturas docentes, consoante o tipo de relação que os professores estabelecem entre si: individualismo, balcanização, colegialidade

artificial e colaboração: *individualismo*, quando os professores trabalham isolados uns dos outros e independentemente; *balcanização*, neste caso os professores estão separados em diferentes subgrupos ou departamentos disciplinares, que têm, por vezes, de trabalhar em conjunto, sendo, no entanto, indiferentes uns aos outros; *colegialidade artificial* em que a colaboração é imposta e regulamentada em torno de normas que podem incluir medidas como a obrigatoriedade de ensino em equipa, ou de planificação colaborativa. O trabalho conjunto não é da iniciativa dos professores, mas da exigência dos normativos em vigor; *colaboração*, quando os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais como uma só comunidade profissional.

Nestas culturas pode existir uma cooperação disfarçada de colaboração e permanecer ao nível das conversas sobre o ensino, da troca de conselhos e de técnicas (Little, 1990) e pode não ampliar o pensamento e a prática de ensino dos professores. Neste sentido, como sustentam Fullan & Hargreaves (2001, p.109) “muitas formas de colegialidade são superficiais, parciais e, até contraproducentes”.

Nesse sentido, como sustenta ainda Hargreaves (1998, p.187), “compreender as formas destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa”.

A colaboração, para além das diferentes concepções, pode implicar diferentes tipos de relações colegiais. Little (1990) apresenta quatro *tipos ideais de relações colegiais*, que remetem para diferentes graus de intensidade da interacção entre professores e diferentes perspectivas de conflito: 1) contar histórias e procurar ideias é definido, em termos gerais, como um conjunto de trocas esporádicas e informais; 2) ajuda e apoio, que surgem associados à disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo; 3) partilha, que é entendida como partilha rotineira e inconsequente de materiais e de métodos ou troca aberta de ideias e opiniões e 4) trabalho conjunto. Existe uma gradação entre estas formas, desde as mais independentes para as mais interdependentes. Segundo a autora, estas representam formas relativamente fracas de colegialidade, podendo limitar-se a confirmar o *status quo*. Segundo esta autora norte americana, estas formas não constituem ameaças graves à interdependência dos professores, ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas; O quarto tipo - *o trabalho conjunto* – que Little (1990) considera a forma de colegialidade verdadeiramente consequente no ensino, é a forma de colaboração mais forte. A autora acrescenta que reserva a expressão “*trabalho de grupo* para os encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de

prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional” (Little, 1990, p.519).

O trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática. Como advoga a autora, todas estas formas são versões da colaboração e da colegialidade, pois todas implicam o trabalho entre os professores. Contudo, diferem bastante umas das outras e têm implicações diversas na autonomia e no desenvolvimento dos professores.

A colaboração é um conceito automaticamente atractivo, assim como os benefícios que lhe têm sido associados, nomeadamente ao nível do desenvolvimento dos professores e das escolas. No entanto, também têm sido identificados alguns obstáculos e prejuízos por constituírem formas fracas (Little, 1990) e improdutivas de colaboração. Daí que alguns tipos de colaboração devam ser evitados, outros constituem uma perda de tempo e têm um impacto limitado. Outros ainda deveriam ser encarados como pontos de passagem para formas mais ambiciosas de colaboração (Fullan & Hargreaves, 2001).

Por outro lado, consideramos a importância da formação de professores neste campo, ou seja, a formação deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas e, além disso, deve *ser* informada pela investigação. Secundando Veiga Simão *et al* (2009, p.64), “ao desempenho mais individualista do professor, típico do ensino de cariz disciplinar que prevaleceu durante muito tempo, contrapõe-se a necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma e de construção de uma “nova” cultura docente”.

O projecto de investigação que apresentamos neste texto teve por base os princípios enunciados, procurando compreender as expectativas e as perspectivas dos professores sobre colaboração; as potencialidades e os constrangimentos na realização de trabalho colaborativo a nível da escola e dos departamentos e as condições que favorecem o seu desenvolvimento.

2. Metodologia: breves considerações

Nesta comunicação apresentamos parte dos resultados obtidos na terceira fase de um estudo mais amplo¹ que consistiu no design, implementação e avaliação do projecto de

¹ Numa 1.ª fase através da aplicação de um questionário – Desenvolvimento Profissional de Professores - a todos os docentes a leccionar na EB2,3 no início do ano lectivo 2006/07. Numa 2.ª fase realizámos entrevistas semidirectivas a todos os docentes que desempenhavam cargos de Coordenação na escola por considerarmos que possuíam um melhor conhecimento sobre vários aspectos relativos às dinâmicas da escola e dos departamentos, sendo, portanto, informantes-chave para recolha de informação. Esta fase permitiu aprofundar algumas questões identificadas após a análise dos dados obtidos através do questionário na primeira fase. Além disso, estas duas primeiras fases permitiram informar e desenhar a terceira fase, ou seja, o projecto de intervenção/formação. Para mais pormenores, ver Forte, A. & Flores, M. (2008) e Forte, A. & Flores, M. (2007).

intervenção/formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” com um grupo de dez professores, de diferentes Departamentos, que se voluntariaram para o efeito numa EB2,3.

De entre as questões norteadoras da investigação destacam-se: Que factores promovem e inibem o desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho? Que relação existe entre formação em contexto de trabalho, desenvolvimento profissional e colaboração entre docentes? Como potenciar espaços de reflexão, de colaboração e de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho?

Nesta terceira fase trabalhámos de forma colaborativa com um conjunto de professores de diversos departamentos que desempenhavam funções docentes numa EB2,3 no ano lectivo 2008/2009. Tratou-se de um projecto de formação e reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional e práticas colaborativas. Uma das finalidades deste projecto era estimular a reflexão sobre diferentes aspectos: desenvolvimento profissional, formação e colaboração; a aprendizagem colaborativa no que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional individual e ao desenvolvimento da escola.

A metodologia incluiu a organização de um conjunto de sessões de formação e de reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional e práticas colaborativas (acordadas com os participantes) que decorreu entre Outubro de 2008 e Maio 2009. Os temas e outros aspectos metodológicos e cronológicos foram discutidos e decididos pelo grupo de participantes e pela investigadora, sem perder de vista os objectivos norteadores do projecto.

Embora tenha tido por base um design flexível, o projecto de intervenção formação teve como objectivos: *i)* Analisar as oportunidades de aprendizagem no contexto de trabalho (intra e interdepartamental); *ii)* Promover a reflexão sobre o Desenvolvimento Profissional dos professores quer numa perspectiva individual quer enquanto membros de uma comunidade/organização; *iii)* Reflectir sobre a colaboração, suas potencialidades e constrangimentos no contexto de trabalho; *iv)* Potenciar/criar espaços de partilha/aprendizagem no seio dos Departamentos; *v)* Promover uma experiência de colaboração com um grupo de professores.

Nas sessões de trabalho foram utilizados como métodos de recolha de dados a observação participante, as gravações em áudio, os documentos produzidos pelos participantes, bem como os seus registos, questionários (com questões abertas) e os diários de bordo. Para a análise dos dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

Dos dez professores participantes, cinco são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 25 e os 55 anos e com uma experiência profissional entre 7 e os 32 anos de serviço. Um dos participantes estava a leccionar nesta escola pela primeira vez. Os

participantes pertenciam a cinco departamentos existentes na escola, nomeadamente, cinco docentes pertencentes ao Departamento das Expressões, dois docentes ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, um docente pertencente ao de Línguas, um ao de Ciências Sociais e Humanas e outro docente pertencente ao Departamento de Ciências Físicas e Naturais.

3. Resultados

3.1. Motivações que os levaram a aderir ao projecto

Relativamente às motivações que levaram este grupo de professores a aderir voluntariamente ao projecto “*aprendizagem e(m) colaboração*”, os participantes manifestaram uma motivação elevada, realçando o gosto e interesse pela temática, a aprendizagem e o desafio, e, além disso, a possibilidade de melhorar a prática.

“Ter novas perspectivas sobre as possibilidades de aprendizagem e colaboração a fim de poder fazer a sua aplicação no meu desempenho/melhoria profissional”.

“Sinceramente o projecto interessa-me pelo simples facto de achar que na nossa escola se trabalha muito pouco em equipa dentro dos vários departamentos. Gostaria de aprender como mudar mentalidades, partilhar experiências dentro dos departamentos”.

“Em complementaridade com o anterior projecto, vir a conhecer/desenvolver estratégias colaborativas (área em que ainda nos deparamos com dificuldades, atendendo à estrutura organizacional escolar e à cultura instalada”.

“O pulsar de uma contínua aprendizagem que actualmente é fundamental que se reforce na, e com, a colaboração (transversal e vertical...”

“Devido à frequência de um mestrado em ciências da educação, sinto interesse no debate da temática educativa em geral e nas questões particulares da aprendizagem”.

“Gosto pela aprendizagem e novos desafios. Necessidade em actualizar conhecimentos e aplicá-los. Gosto em colaborar em tudo o que está ao meu alcance. Necessidade de mais formação (qualquer que ela seja)”.

“Possibilidade de adquirir mais conhecimentos potenciando a minha formação profissional. Reflectir sobre temas diferentes e interessantes como o que preconiza este projecto, já que é um tema muito actual (formação...avaliação de professores)”.

“Gosto pelo tema. Aprender em colaboração é um terreno que gosto de pisar”

“O interesse e a curiosidade a partir da apresentação do projecto”.

“O título do projecto motivador e despertou curiosidade”.

3.2. Concepções dos professores acerca da colaboração

Quisemos perceber o significado atribuído à colaboração pelos professores participantes. Neste sentido, como expressa o quadro 1.1, na perspectiva dos participantes a ideia que se destaca é de que a colaboração implica partilhar experiências e materiais. Também ressalta a perspectiva de colaboração como realizar trabalho interdisciplinar e a partilha de responsabilidades, ao que se acresce outra categoria, embora com menor frequência, que integra a noção de realizar *trabalho conjunto*.

Segundo a concepção dos participantes, a colaboração afasta-se do significado que se situa ao nível da procura de ideias e da ajuda e apoio.

Quadro 1.1 Concepções pessoais acerca da colaboração

	Muito	Bastante	Pouco	Nada
1. Contar histórias	0	1	5	3
2. Procurar ideias ou soluções	5	2	2	0
3. Procurar e receber ajuda e apoio	4	4	1	0
4. Partilhar materiais	5	4	0	0
5. Partilhar experiências	8	1	0	0
6. Realizar trabalho conjunto	4	5	0	0
7. Discutir problemas	4	4	1	0
8. Realizar trabalho interdisciplinar	6	3	0	0
9. Partilhar responsabilidades	6	2	1	0
10. Outra (qual?) Empatia	1			

Estas categorias permitem o estabelecimento de um paralelo com os *tipos ideais de relações colegiais* apresentados por Little (1990). O que ressalta, em termos comparativos, é a ideia de que o trabalho colaborativo se pauta sempre por uma interação em que há partilha e um trabalho conjunto. Afastam-se mais dos dois tipos que envolvem uma colaboração de “forma fraca” (Little, 1990) de interação entre os colegas como é o caso de contar histórias e a procura de ideias de ajuda e apoio.

3.3. Potencialidades e Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo

Quanto aos factores que potenciam o trabalho colaborativo na escola, os professores participantes enumeraram vários factores. Estes situam-se a um nível da organização escolar, do

seu funcionamento e reputação da escola, como o facto de ser uma escola flexível, encorajadora, pouco controladora, aberta à comunicação, a experiência alcançada ao longo dos anos de serviço, a identidade institucional que lhe confere um estatuto com algum significado e a existência de áreas curriculares que implicam o trabalho em pares e/ou em colaboração com os colegas, bem como a existência de bom quadro de professores e alunos. Outros situam-se ao nível do clima da escola destacando o bom relacionamento com todos, o bom ambiente de trabalho (ver quadro 1.2).

Quadro 1.2 Potencialidades na realização de trabalho colaborativo na escola

Potencialidades a nível de escola	
Organização, funcionamento (e reputação) da escola:	Abertura à comunicação Liderança pouco controladora, flexível, encorajadora Experiência alcançada ao longo dos anos de serviço como ponto de partida para a colaboração. Identidade institucional que lhe confere um estatuto com algum significado. Escola com um bom quadro de professores e alunos. Adequação do trabalho dos docentes às especificidades das turmas. Conhecimento de situações de menor aprendizagem. Existência de áreas curriculares (estudo acompanhado/áreas de projecto) que implicam o trabalho em pares e/ou em colaboração com os colegas (projecto curricular de turma) Bom quadro de professores e alunos
Clima da escola:	Bom relacionamento com todos Bom ambiente de trabalho

Relativamente aos constrangimentos ao trabalho colaborativo, os professores destacaram factores relacionados com a organização, funcionamento e calendarização escolares, como a falta de flexibilidade dos horários docentes, a rigidez do calendário escolar, o funcionamento da escola em regime duplo, a ausência de espaços livres no edifício escolar, o aumento da burocracia e os horários pós laborais para a realização das reuniões, o que conduz a uma carga horária para os professores. Também salientam factores relacionados com a carreira e o novo sistema de avaliação. Referem ainda factores que se prendem com a cultura profissional como a falta de formação, o distanciamento por parte dos colegas em relação a esta temática e a falta de motivação (*cf.* quadro 1.3).

Quadro 1.3. Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo na escola

Constrangimentos a nível de escola	
Organização, funcionamento e calendarização:	Falta de flexibilidade dos horários docentes Rigidez do calendário escolar Funcionamento em regime duplo Ausência de espaços livres no edifício escolar Horários para a realização das reuniões Carga horária dos professores Burocracia exagerada Horários desajustados Falta de tempo Falta de formação multidisciplinar
Medidas Políticas recentes	Novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente Fractura da carreira docente – professor e professor titular
Cultura profissional:	Distanciamento por parte dos colegas em relação a esta temática Falta de motivação Falta de propostas de trabalho sobre temas comuns

Ao nível do Departamento, os professores referem como factores que concorrem para a existência da colaboração aspectos que se prendem com a troca de experiências, soluções e ideias entre docentes do departamento; a visão multiplicada de perspectivas para uma determinada situação; as diferentes experiências dos professores e as diferentes vias de formação; a partilha de material e de experiências, a aferição de todo o trabalho executado pelos professores, o facto de existirem colegas trabalhadores e com bons conhecimentos científicos (ver quadro 1.4).

Quadro 1.4 Potencialidades na realização de trabalho colaborativo no departamento

Potencialidades a nível do Departamento
Troca de experiências, soluções e ideias entre docentes do departamento; Visão multiplicada de perspectivas para uma determinada situação; Diferentes experiências. Diferentes vias de formação; Aferição de todo o trabalho executado pelos professores (ex. competências, conteúdos, avaliação, etc.). Partilha de material – testes, fichas de trabalho, questionários... Partilha de experiências e discutir problemas relacionados com a disciplina (procurar encontrar soluções em conjunto). Experiências profissionais muito diversificadas que quando partilhadas podem favorecer muito o trabalho. Colegas trabalhadores Colegas com bons conhecimentos científicos

Como factores inibidores do trabalho colaborativo ao nível do Departamento, os professores referem, os horários, nomeadamente, a carga horária excessiva, a incompatibilidade de horários entre os professores e a dificuldade em reunir em tempos comuns. A nível organizacional destacam a dificuldade diversidade das turmas. A cultura profissional é também apontada como um factor inibidor devido à cultura de individualismo existente, as relações pessoais e de “poder” dentro da dinâmica do grupo, a formação diferente entre professores, a falta de

“abertura” por parte de todos os professores dos departamentos de forma a colmatar de modo eficaz os problemas encontrados e debatê-los, a falta de tempo e disponibilidade por parte de alguns elementos, o mau relacionamento entre alguns elementos do departamento e a dificuldade em chegar a consensos (ver quadro 1.5).

Quadro 1.5 Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo no departamento

Constrangimentos a nível de Departamento	
Horários	Carga horária excessiva Horários não compatíveis Dificuldade em reunir em tempos comuns
Organização	Diversidade das turmas Falta de condições materiais e organizacionais
Cultura profissional	Relações pessoais e de “poder” dentro da dinâmica do grupo Formação diferente entre professores (formação de base) Falta de “abertura” por parte de todos os professores dos departamentos de forma a colmatar de modo eficaz os problemas encontrados e debatê-los Falta de tempo e de disponibilidade por parte de alguns elementos Mau relacionamento entre alguns elementos do departamento Dificuldade em chegar a consensos Cultura de individualismo

3.4. Condições potenciadoras da colaboração

Nesta dimensão apresentamos as condições necessárias apontadas pelos docentes que consideram potenciar a colaboração e, deste modo, conseguir superar as dificuldades e os constrangimentos existentes na escola. Estas condições situam-se a nível organizacional, nomeadamente, tempos comuns; reuniões conjuntas; bom entendimento entre pares; vontade de mudar; apoio da direcção da escola; tempo disponível; menor sobrecarga; forma de trabalhar idêntica; objectivos idênticos:

Reuniões conjuntas; bom entendimento entre pares; vontade de mudar; apoio da direcção da escola; tempo disponível.

Menor sobrecarga a nível da componente não lectiva dos docentes.

Afnidade pessoal; forma de trabalhar idêntico; objectivos idênticos.

Mais tempo e maior disponibilidade – menos carga horária.

O sentimento de partilha, a harmonia e o bem-estar na escola e, acima disto, uma boa formação pessoal/ética/profissional.

Favorecem a colaboração a instituição de encontros regulares para discussão e apresentação de soluções e experiências.

Uma relação equilibrada de poder de intervenção.

A existência de tempos comuns que facilite o encontro dos docentes.

Melhoria de condições materiais e organizacionais tais como gabinetes, material informático e horários semanais.

Trata-se, em última instância, como refere Lima (2002, p.184), não o de saber “o que faz falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos.”

3.5. Expectativas sobre o impacto da “Aprendizagem (e)m Colaboração”

Neste âmbito os professores foram questionados sobre as suas expectativas relativamente qual devia ser o impacto do projecto “*Aprendizagem (e)m Colaboração*” em que se inscreveram para participar quanto à melhoria da prática, ao relacionamento com os colegas, à dinâmica da escola e ao seu desenvolvimento profissional.

3.5.1. Na melhoria da prática

Neste âmbito os professores destacaram a expectativa de conseguir partilhar as suas ideias para atingir um propósito - “*ser melhor professor*”; *melhorar* o desempenho profissional e contribuir para a melhoria da escola, a realização de trabalho conjunto, de partilha de experiências e ainda a capacidade de pesquisa para colaborar melhor:

A todos os níveis: planeamento, processo e produto.

Penso conseguir entender e perceber o que move alguns dos meus colegas (nem sempre é fácil lidar com alguns deles)

A nível de departamento: maior partilha de experiências, material, etc. Realização de trabalho em conjunto. A nível de sala de aula: conseguir soluções para resolver problemas que possam surgir.

Conseguir partilhar as minhas ideias para atingir um propósito - “ser melhor professor”.

A nível pessoal pretendo melhorar o meu desempenho profissional e contribuir para a melhoria da escola. Talvez me levará a pesquisar mais para colaborar melhor.

Na preparação das actividades lectivas, mas também na organização de outras actividades que envolvem toda a escola.

Aprender a melhorar a minha prática profissional a partir do reconhecimento de conhecimentos, métodos e técnicas de trabalho que possa reconhecer como mais válidos dos que aqueles que uso.

3.5.2. No relacionamento com os colegas

Ao nível do relacionamento com colegas, os professores apresentam como expectativas melhorar as relações pessoais e assim melhorar as relações profissionais, combater o desgaste, maior abertura para colaborar com colegas, mais confiança, mais apoio, partilha de experiência positivas, valorização da troca de experiências, de ideias e soluções, planeamento do processo de ensino/aprendizagem:

A nível do órgão e gestão e do departamento.

Penso que irei conhecê-los melhor, saber as suas expectativas e a sua “abertura” aos problemas etc.

Pessoal e de práticas pedagógicas

Aproveitar as boas relações pessoais para as transformar em boas relações profissionais.

Maior abertura para colaborar com eles, mais confiança, mais apoio, partilha de experiências positivas.

A um nível colaborativo, valorizando troca de experiências, de ideias e soluções em maior frequência.

Ao nível do planeamento e do processo de ensino/aprendizagem.

Melhorar a minha capacidade de exposição e de abertura aos colegas de trabalho, dentro e fora do departamento

3.5.3. Nas dinâmicas da escola

Os professores referem que as suas expectativas em relação às dinâmicas da escola se situam a nível da realização de reuniões de trabalho, no desenvolvimento de projectos, na interdisciplinaridade tanto a nível dos projectos curriculares de turma como a nível do Projecto Curricular da escola. Também ao nível interpessoal, destacam um maior papel com parte do projecto educativo da escola e através da comunicação e articulação transversal e vertical e a integração em equipas de trabalho mais abrangentes:

Realização de reuniões de trabalho. Desenvolvimento de projectos.

Poderemos ser fomentadoras da mudança nas dinâmicas da nossa escola.

Promover a interdisciplinaridade tanto a nível dos projectos curriculares de turma como a nível do PC da escola.

Conseguir ter uma visão mais alargada de toda a escola.

A nível interpessoal, assumindo um maior papel com parte do projecto educativo da escola.

Ao nível da comunicação e articulação transversal e vertical.

Integrar-me em equipas de números e trabalhos mais abrangentes ou projectos transdisciplinares

3.5.4. No seu desenvolvimento profissional

As suas expectativas acerca do projecto quanto ao seu desenvolvimento profissional situam-se ao nível do desenvolvimento de competências em termos de partilha e de colaboração, de ideias no tratamento de vários temas comuns, conseguir uma maior abertura, mais partilha, colmatar lacunas, melhorando o desempenho científico e pedagógico e uma valorização profissional, ou seja, destacam o potencial que uma dinâmica colaborativa proporciona.

Desenvolver as minhas competências em termos de partilha e de colaboração.

Talvez me trará novas ideias no tratamento de vários temas comuns.

Aprender a melhorar.

Maior conhecimento, maior abertura, mais partilha.

Conseguir colmatar lacunas que ainda necessite no meu largo percurso profissional.

As formações em educação associam-nos a um papel socioeducativo, que implicitamente, nos valoriza.

Na consciencialização objectiva do potencial que uma dinâmica colaborativa me proporciona.

Melhorar o meu desempenho científico e pedagógico.

4. Conclusão

A análise dos dados aqui apresentados, de forma necessariamente sumária, sugere que a motivação e as expectativas realçadas pelos participantes no projecto de intervenção/formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” são elevadas. Quanto à sua perspectiva sobre o significado de colaboração, a ideia que mais se destaca é de que a colaboração implica partilhar experiências e materiais. Também se destaca a perspectiva de colaboração como realizar trabalho interdisciplinar e a partilha de responsabilidades, ao que se acresce outra categoria, embora com menor frequência, que integra a noção de *Trabalho Conjunto*. Segundo a concepção dos participantes, a colaboração afasta-se do significado que se situa ao nível da procura de ideias e a ajuda e apoio. Estas categorias permitem o estabelecimento de um paralelo com os *tipos ideais de relações colegiais* apresentados por Little (1990), ressaltando a ideia de que o trabalho colaborativo se pauta sempre por uma interacção em que há partilha e por um trabalho conjunto e afastam-se mais dos dois tipos que envolvem uma colaboração de “forma fraca” (Little, 1990) de interacção entre os colegas como é o caso de contar histórias e a procura de ideias de ajuda e apoio.

Relativamente aos factores potenciadores da colaboração a nível da escola e do(s) departamento(s), eles aparecem associados à organização escolar, ao seu funcionamento e à reputação da escola. Quanto aos constrangimentos, os professores destacaram factores relacionados com a organização, funcionamento e calendarização escolares. Também salientam factores relacionados com a carreira e o novo sistema de avaliação e referem ainda factores que se prendem com a cultura profissional. Como sustenta Lima (2002), “os professores não podem,

efectivamente, ser acusados em exclusivo pela ausência de colegialidade nas escolas. É necessário ter-se em consideração as condições organizacionais (por exemplo, os horários, a carga de trabalho, a rigidez dos currícula) e estruturais (a organização departamental, as limitações espaciais e a divisões institucionais entre campos de conhecimento) em que o seu trabalho se desenvolve” (Lima, 2002, p. 182).

Além disso, como sustenta o mesmo autor, em circunstâncias iguais ou semelhantes, docentes diferentes apresentam perfis de colegialidade radicalmente distintos, o que leva a concluir que os constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como uma fatalidade, nem como determinante causal inevitável dos padrões de interação colegial (Lima, 2002). A corroborar também tudo o que vem a ser dito está a investigação levada a cabo por investigadores da Finlândia, Portugal, Sérvia e Montenegro (Flores, *et al* 2007), cujos resultados apontam para a importância do papel das lideranças das escolas na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Neste estudo verifica-se o papel da motivação e disponibilidade dos docentes para que a sua aprendizagem seja efectiva, conferindo, assim, relevância a dois pólos da dinâmica do desenvolvimento profissional: os aspectos pessoais e as do contexto de trabalho. O pensamento e a prática dos professores são passíveis de mudança caso os dois eixos interajam e encontrem terreno fértil para operar alterações significativas que se julgam imprescindíveis no campo educacional. Dos resultados obtidos², vê-se que é premente promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efectivo e eficaz. Como sustenta Barth (1996, *in* Day, 2004: 133), que “não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da sua auto-confiança ou do seu comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores”.

Referências Bibliográficas

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

² Para uma análise mais detalhada, ver Flores *et al* (2007a, 2007b), Forte, A. & Flores, M. (2008) e Forte, A. & Flores, M. (2007).

Flores, M., Veiga Simão, M., Forte, A. e Cadório, M. (2007a) *Reflecting on Two Teacher Professional Development Experiences: Implications for In-Service Teacher Education and Teacher Collaboration*. Paper presented at the 52nd World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET), University of San Diego, San Diego, California USA, July 16-19, 2007

Flores, M., Veiga Simão, M., Forte, A. e Cadório, M. (2007b) *Teacher Professional Development and Collaboration: Opportunities and Limitations in Two School Settings*. Paper presented at ISATT, *Changing Roles of Teachers and Teaching*, Canada, July 5-9, 2007 (<http://www.ed.brocku.ca/issatt2007>)

Forte, A. & Flores, M. (2007). *Desenvolvimento Profissional de Professores e Oportunidades de Aprendizagem no Local de Trabalho: Alguns Resultados de um Estudo em Curso*. *Actas do IX Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*, Universidade da Coruña, 19-21 de Setembro, pp. 1933-1944.

Forte, A. & Flores, M. (2008). *Perspectives and Strategies on Teacher Development in the Workplace: an empirical work*. *Actas do 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET)*, Universidade do Minho, Braga, Julho 14-17, 2008, pp. 285-296

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001) *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora

Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503–527

Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory

Lima, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp. 59-103

Lima, J. (2003). Trained for Isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, vol.29, n.º 3, 197-217

Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.20, no.2, p.151-181.

Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora

Little J. & McLaughlin, M. (1993) *Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College, Columbia University

Little, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, N.º 3, 325-340

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers College Press*, 91 (4), 509-536.

Little, J.W. (1990a) "Teachers as Colleagues". In Lieberman, A. (Ed.): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press, pp.165 -193

Veiga Simão, Ana Margarida; Flores, Maria Assunção; Morgado, José Carlos; Forte, Ana Maria & Almeida, Teresa Frago (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 61-74 Consultado em [Abril, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Santos, L. (2000). *A Prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de doutoramento em Educação, apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Ciências.