



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES DO 1º CICLO:
PERCEÇÕES E PRÁTICAS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Vera Margarida Janeiro Faria

Porto, junho de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*TRABALHO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES DO 1º CICLO:
PERCEÇÕES E PRÁTICAS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Vera Margarida Janeiro Faria

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Ilídia Cabral

Porto, junho de 2016

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste projeto.

Um agradecimento especial à professora Dr.^a Ilídia Cabral na orientação deste trabalho e pelas palavras de incentivo; à professora Dr.^a Maria do Céu Roldão com quem iniciei este desafio; aos docentes que dispuseram do seu tempo para a realização dos inquéritos por questionário e permitiram a observação das reuniões de trabalho colaborativo; e à Direção da escola onde se desenvolveu esta investigação, pela permissão concedida.

RESUMO

Partindo de uma metodologia de investigação qualitativa, o presente estudo foca o trabalho colaborativo entre docentes do 1º ciclo, numa escola do Porto.

Neste estudo, as técnicas utilizadas para recolha de dados foram a observação, o inquérito por questionário e a análise documental, sendo que os dados recolhidos foram triangulados, numa última fase, de forma a obtermos uma visão holística do objeto do estudo.

A revisão de literatura efetuada aponta para a importância vital do trabalho colaborativo entre docentes enquanto ferramenta de desenvolvimento profissional e organizacional. No entanto, em termos práticos, parecem existir inúmeras barreiras a este modo de trabalho docente.

O estudo realizado mostra que os docentes em questão reconhecem a importância do trabalho colaborativo e disponibilizam-se para o mesmo, mas consideram-no pouco provável, em termos práticos, essencialmente devido à predominância de culturas profissionais eminentemente individualistas.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Colaborativo, Cultura Individualista, Cultura Colaborativa, Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

Based on a qualitative investigation methodology, this study is focused on collaborative work between primary teachers in a school in Oporto.

In our study all the data went through observation, questionnaire enquiries and documental analysis techniques so as to obtain an holistic view of the subject studied.

The literature revision done points out the huge importance of collaborative work between teachers as a professional and organizational development tool. However, in practice, there seem to be countless obstacles to this type of teaching.

This study shows that these teachers acknowledge the importance of collaborative work and are available to work on it although they also consider it as improbable to use mainly due to the individualistic tendency of teaching.

KEY WORDS: Cooperative work, Individualist Cultures, Cooperative Cultures, Pedagogical Supervision.

Índice

Introdução	1
PARTE I- Enquadramento teórico e concetual.....	5
CAPÍTULO 1- Conhecimento Profissional Docente, identidades profissionais e práticas colaborativas	5
1.1 – Conceções sobre o Conhecimento Profissional Docente.....	5
1.2 – Identidades profissionais	16
1.3 – Colaboração e desenvolvimento profissional docente	23
CAPÍTULO 2- Modelos e Práticas de Desenvolvimento Profissional Docente	26
2.1 – Supervisão Pedagógica – conceitos e práticas	26
2.2 – A Supervisão e a Colaboração.....	27
CAPÍTULO 3 - Cultura escolar e cultura(s) profissional(ais): do individualismo ao trabalho colaborativo	29
3.1 – Conceito de colaboração.....	29
3.2 – Modelos de colaboração	31
3.3 – A Cultura do Individualismo e as Culturas Colaborativas	32
PARTE II – Enquadramento metodológico	43
1.1 – Objeto, questões da investigação e natureza do estudo	43
1.2 – Metodologia da investigação	44
PARTE III- Apresentação, análise e discussão dos resultados	47
1.1 – Apresentação e análise dos dados.....	47
Conclusão	61
Referências Bibliográficas.....	63
Anexos	69

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de inquiridos num universo de 14 sujeitos de investigação	47
Gráfico 2 - Origem/contexto do trabalho colaborativo num universo de 14 sujeitos de investigação	48
Gráfico 3 - Frequência de sentimentos elencados pelos professores em relação ao trabalho colaborativo num universo de 14 sujeitos de investigação	50
Gráfico 4 - Frequência e tipo de trabalho colaborativo realizado pelo universo de 14 sujeitos de investigação	53
Gráfico 5 - Perceções face ao contexto de trabalho colaborativo num universo de 14 indivíduos	55
Gráfico 6 - Principais fatores que obstaculizam o trabalho colaborativo entre docentes universo de 14 sujeitos de investigação	58
Gráfico 7 - Opiniões sobre os contributos e desvantagens do trabalho colaborativo num universo de 14 sujeitos de investigação	59

Introdução

Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar... (A. Nóvoa, 1992)

Hoje em dia os professores têm inúmeras tarefas a realizar nas escolas. São responsáveis por fazer aprender um conhecimento específico, exigente e complexo pelo que precisam acompanhar as constantes mudanças que vão ocorrendo na sociedade. No decorrer da vida profissional são confrontados com a necessidade de cooperar com diversos colegas de trabalho, não só para trocar opiniões, partilhar experiências mas, também, para aperfeiçoar e corrigir os diversos saberes profissionais que cada um possui para que possam evoluir na profissão. Muitas vezes, é através da partilha dos saberes experienciais que surge a necessidade de investir no desenvolvimento profissional docente, uma vez que os conhecimentos que são adquiridos ao longo da formação inicial são insuficientes para o exercício das funções ao longo da carreira, reconhecendo-se, assim, a necessidade de crescimento profissional e de aquisições diversas (Ponte, 1994).

Day (2001) refere que o desenvolvimento profissional dos professores é o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, reveem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores.

Segundo Trindade (2002, p.39) “Não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa”. Esta forma de trabalho deve ser encarada pelos professores como uma partilha de responsabilidades promotoras de sucesso no processo educativo.

Roldão (2007) sublinha que o trabalho colaborativo:

Estrutura-se, essencialmente, como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (p. 27).

Este tipo de trabalho não deve ser feito ao acaso, mas sim com o intuito de obter sucesso face à tarefa (por vezes, árdua) de fazer aprender. A autora citada acrescenta ainda que, para que exista verdadeiramente um trabalho colaborativo, os docentes têm que estabelecer um plano estratégico e criar estrategicamente a finalidade que orienta as suas tarefas. Ainda sobre esta temática, Roldão (2007, p.28), defende que trabalhar colaborativamente implica que “cada indivíduo tenha um contributo a dar, que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalhar individuais.” Por conseguinte, as próprias tarefas de trabalho colaborativo entre os professores podem, e devem, abranger momentos de trabalho individual para preparação e/ou aprofundamento. No entanto, segundo Maurice Tardif, citado por Roldão (2005, p.187):

Embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente.

A cultura individualista está muito enraizada na forma de trabalho dos professores. Embora se associe a palavra “colaboração” a ideias positivas de interação e de convergência de esforço a favor de uma determinada realização, na prática isso não acontece (Alarcão, 2013). Muitas vezes, os intervenientes nesta dinâmica que se pretende colaborativa não partilham da mesma visão, nem das implicações e exigências que esta forma de trabalho exige.

O trabalho colaborativo é, sem dúvida, uma forma de trabalho que muitos professores “pensam fazer” nas suas escolas. No entanto, muitas vezes, a cultura individualista do trabalho docente não permite que um verdadeiro trabalho colaborativo seja desenvolvido. Embora se reconheçam as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, na prática o trabalho docente continua a ser realizado individualmente (Roldão, 2007). Apesar de serem conhecidas as vantagens do trabalho colaborativo, nem sempre este é

conseguido nas escolas devido à existência de constrangimentos individuais e institucionais e devido, precisamente, à cultura de individualismo tendencialmente instalada em grande parte das escolas.

Considero que o trabalho colaborativo pode potenciar uma melhoria quantitativa e qualitativa das interações entre os professores; uma maior reflexão e crítica dos contributos individuais; a procura de consensos; a superação de conflitos e uma maior motivação dos professores em novas dinâmicas de grupo. O trabalho colaborativo é um processo articulado e pensado em conjunto que procura um fim comum e assenta numa interação dinâmica e colaborativa de múltiplos saberes e processos cognitivos. Para o seu sucesso, é fundamental estimular a participação de todos os elementos do grupo, acolhendo os seus contributos necessários a uma construção coletiva do conhecimento. A colaboração pode ser operacionalizada a diferentes níveis: na planificação das próprias aulas; numa docência em conjunto (colaborativa); na avaliação das estratégias adotadas na docência dessas aulas; na observação crítica e reflexiva dessa docência; na tomada de decisões; na avaliação coletiva e individual dos processos de trabalho desenvolvidos e dos resultados conseguidos. Quando devidamente estabelecidas, estas práticas colaborativas, quebram o isolamento dos professores; combatem a sua imobilidade e resistência à mudança; dão-lhes uma oportunidade real de partilhar, de discutir, de refletir e de negociar; valorizam e expõem o seu trabalho individual; e partilham e constroem recursos que contribuem para o seu próprio desenvolvimento profissional e para a sua formação.

Sendo professora e também coordenadora do 1º Ciclo, com este estudo pretendo conhecer, com maior profundidade, como se caracterizam as práticas colaborativas entre os professores deste ciclo de ensino, conhecer as perceções que os professores têm acerca dos impactos do trabalho colaborativo que desenvolvem na melhoria das suas práticas e conhecer os obstáculos e os catalisadores do trabalho colaborativo que são identificados pelos professores.

Pretende-se, ainda, reconhecer as condições que, do ponto de vista dos docentes, podem promover práticas de trabalho colaborativo mais eficazes, no sentido de constituírem uma mais-valia no processo de desenvolvimento profissional de cada docente e na melhoria de escola.

O nosso trabalho teve como ponto de partida as seguintes questões:

- Como se caracterizam as práticas colaborativas entre pares?
- Quais as percepções que os professores têm acerca dos impactos do trabalho colaborativo que desenvolvem na melhoria das suas práticas?
- Quais os obstáculos e catalisadores do trabalho colaborativo que são identificados pelos professores?
- Que condições organizacionais são apontadas pelos professores como essenciais para a promoção de práticas colaborativas mais eficazes entre docentes?

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes:

- Na primeira parte, é feito o enquadramento teórico e concetual da temática abordada no que refere, essencialmente, ao Trabalho Colaborativo e às questões que giram em torno deste tema, recorrendo a autores de referência nesta matéria;
- Na segunda parte, são descritas as opções metodológicas deste estudo, bem como, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados;
- Na terceira parte, são apresentados, analisados e interpretados os resultados deste estudo.

O trabalho integra, ainda, o confronto entre os resultados obtidos e os objetivos iniciais deste estudo, bem como uma síntese conclusiva com os principais resultados da investigação, tendo por referência os objetivos e as questões de investigação traçadas inicialmente.

PARTE I- Enquadramento teórico e concetual

CAPÍTULO 1- Conhecimento Profissional Docente, identidades profissionais e práticas colaborativas

1.1 – Concepções sobre o Conhecimento Profissional Docente

A emergência de um grupo profissional estruturado é característica da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar (Marcelo, 2009).

A sociedade atualmente exige cada vez mais da escola e dos professores, o que implica que estes desenvolvam conhecimentos e competências para que a escola acompanhe as constantes mudanças que ocorrem na sociedade.

Muitos autores têm procurado produzir sínteses das diversas abordagens teorizadas do conhecimento profissional docente, entre os quais Montero (2005), sistematiza da forma seguinte o seu conceito de conhecimento profissional:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (p.218).

Também García (1999), cita algumas das definições mais relevantes do conceito de desenvolvimento profissional dos professores:

O desenvolvimento profissional converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo...O desenvolvimento profissional atual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna (Fenstermacher e Berliner, 1985, p. 282, cit. por García, 1999).

Segundo Fullan (1990, p.13):

O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais ou futuros.

Garcia (1999) refere, igualmente a importância do desenvolvimento profissional como um processo que incrementa competências, conhecimentos ou atitudes, seguindo a mesma visão de Fullan (1990).

Estes autores, consideram o desenvolvimento profissional como um processo de aperfeiçoamento de competências e defendem que as interações entre professores, e outras pessoas ligadas à escola, promovem o desenvolvimento profissional. Estas interações promovem uma cultura profissional colaborativa onde é possível, partilhar dúvidas e incertezas, e os professores crescerem profissionalmente. De uma forma sintética, a definição de desenvolvimento profissional é complexa e parece consensual para as diferentes perspetivas que este deve ser um conceito encarado como uma construção em grupo, em cooperação que visa responder aos desafios da Escola moderna. Este é um conceito que procura, então, a colaboração entre pares para que haja também um aprimorar de competências e objetivos a atingir.

Segundo Roldão (2005a), o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, quer da ação prática, quer do conhecimento previamente adquirido, quer da experiência anterior. Roldão (2005b) em vez de prática docente, prefere falar da ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em fundamento do agir informado, que é o ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada

situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal (Roldão, 2006). O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber curricular pela incorporação dos processos. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto, numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber interpares (Roldão, 2005c). Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Segundo Marcelo (2009a), o desenvolvimento profissional dos professores é um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira dos professores e que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Marcelo (2009a) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Considera o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Ainda segundo Marcelo (2009b), o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a

ensinar. Segundo este autor (ibid.) está a emergir uma nova perspetiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as

escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

No relatório da OCDE (2005, p. 13), citado por Marcelo (2009), afirma-se que:

As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente... O assumir a perspetiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial.

O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos (Marcelo, 2009 b). Na mesma linha, Roldão (2005c) defende que a função específica de ensinar já não é definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio históricas. O entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. A função de ensinar, nas sociedades atuais é caracterizada, segundo Roldão (2005 d), pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, essencialmente, como especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação de ensinar).

O desenvolvimento profissional do professor corresponde a um processo de crescimento em termos de práticas letivas e não letivas e diz respeito aos aspetos ligados à didática, mas também à ação educativa mais geral, aos

aspectos pessoais e relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extraescolar (Ponte, 1997, p. 44; Meirinhos, 2005, p. 31).

O conceito de desenvolvimento profissional é um conceito que abrange a formação inicial e a carreira profissional, mas não se limita às mesmas; é um processo complexo que apresenta várias etapas e que nunca poderá ser terminado (Meirinhos, 2005, p. 30; Fernandes, 2014, p.13).

O desenvolvimento profissional prevê uma formação contínua da profissão docente que estimule as adaptações à escola, às mudanças curriculares e à sociedade em mudança (Meirinhos, 2005, pp. 30-33; Day, 2001, p. 21). Desta forma, o desenvolvimento profissional é visto como um processo em constante desenvolvimento e que se cimenta pela interação entre os docentes, pela reflexão sobre a atuação docente e do sistema educativo.

Numa sociedade em mudança e, conseqüentemente, numa escola em mudança, o professor terá de se ver a si mesmo permanentemente como um aprendiz, como um agente ativo no seu local de trabalho e como um interveniente disposto a colaborar com os colegas, seja quanto à prática letiva, seja em relação a problemas educacionais mais amplos. Para ensinar, não basta saber pensar bem, é preciso um vasto conjunto de saberes e competências, que podemos designar por conhecimento profissional (Ponte, 1999, p.3). Para este autor, o conhecimento profissional do professor inclui uma parte fundamental que intervém diretamente na prática letiva. Trata-se de um conhecimento essencialmente orientado para a ação e que se desdobra por quatro grandes domínios: (1) o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas interações internas com outras disciplinas, as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; (2) o conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades e objetivos e a sua articulação vertical e horizontal; (3) o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar; e (4) o conhecimento do processo instrucional, no que se refere à preparação e avaliação da sua prática letiva. Este conhecimento, longe de estar isolado, relaciona-se de um modo muito estreito com diversos aspectos do conhecimento pessoal e informal do professor da vida quotidiana como o

conhecimento do contexto (da escola, da comunidade, da sociedade) e o conhecimento que ele tem de si mesmo. Em suma, da cultura docente.

Segundo Day (2001, p. 129): (...) a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micro políticos da vida da escola.

A cultura dos professores forma-se no contexto educativo e na interação com os pares e moldam a postura do professor e a sua perspectiva acerca do ensino-aprendizagem (Meirinhos, 2005, p. 38).

No entanto, a mudança do professor só ocorre se ele estiver disposto a mudar (Fullan, 1993; Hargreaves, 1998). Segundo Fullan (1993) e Hargreaves (1998), ninguém muda ninguém; a mudança tem que vir de dentro de cada um. Para que ela ocorra, tem de ser desejada pelo próprio. Por outro lado, é necessário que o professor esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações educacionais e a enfrentar a insegurança das novas abordagens.

Também Crozier (1979) considera que a escola não se muda por decreto, é necessário que essa mudança seja participada e interiorizada por todos os atores que nela estão implicados porque, tal como refere Perrenoud (2002, p. 100), “não se inova sozinho”.

Para estas questões da mudança e resistência à mudança, Kotter (1997, p. 35-160), propõe o modelo de gestão do processo de mudança baseado em oito etapas: estabelecimento de um senso de urgência, criação de uma colisão administrativa, desenvolvimento de uma visão e estratégia, comunicação da visão da mudança, como investir de empowerment os funcionários para ações abrangentes, realização de conquistas a curto prazo, consolidação de ganhos e produção de mais mudanças, e estabelecimento de novos métodos na cultura. Segundo o mesmo autor as quatro primeiras etapas do processo de transformação ajudam a descongelar um status quo inflexível. As fases de cinco a sete apresentam muitas práticas novas. A última etapa estabelece as mudanças na cultura corporativa e auxilia a sua implementação.

1ª Etapa - Estabelecer um senso de urgência

Estabelecer um senso de urgência com o fim de eliminar ou reduzir os efeitos de complacência excessiva e obter das pessoas a cooperação necessária ao sucesso da organização. Esta primeira etapa é um passo muito importante segundo Kotter (1997). Ao tornar as pessoas conscientes da necessidade e da urgência de mudança haverá diálogo entre todos no sentido de se tomarem medidas que levem ao sucesso da organização em que estão inseridas.

2ª Etapa - Criar uma coligação de Liderança

Nenhum individuo isolado é capaz de desenvolver a visão correta, comunica-la a um grande número de pessoas, eliminar todos os obstáculos-chave, possibilitar vitórias a curto prazo, liderar e gerenciar projetos de mudança e, ainda, enraizar novas abordagens na cultura das organizações. O objetivo deste grupo é incentivar os funcionários a cooperar e tomar uma atitude construtiva.

3ª Etapa - Desenvolver a Visão e a Estratégia

Desenvolver uma visão adequada, como forma de ajudar a tornar clara a direção da transformação, coordenar as ações das pessoas e motivá-las a agirem de forma correta.

4ª Etapa – Comunicar a Visão da Mudança

Comunicar a visão da mudança, papel primordial no processo de transformação organizacional, por ser o instrumento de disseminação que permitirá o alinhamento das pessoas com esses objetivos e direção.

5ª Etapa - Capacitar os funcionários para uma ampla ação

Investir de empowerment os funcionários como forma de remover as barreiras que os impedem de realizar a mudança com eficácia, mesmo que alinhados com uma visão compartilhada.

6ª Etapa – Gerar vitórias a curto prazo

Realizar conquistas a curto prazo como forma de apresentar provas de que todo o sacrifício e empenho realizado pelas pessoas estão a ser fundamentais.

De acordo com Kotter (1997), muitas trajetórias de mudança falham porque a vitória é declarada muito cedo, uma organização precisa manter a procura de melhorias.

7ª Etapa - Consolidar ganhos e produzir mais mudança

Consolidar ganhos e produzir mais mudanças, a fim de evitar que a rotatividade dos agentes da transformação, a exaustão dos líderes e a falta de sorte possam contribuir para a paralisação do processo bem próximo ao seu final.

8ª Etapa – Incorporar a nova mudança na cultura

Estabelecer novos métodos na cultura a fim de solidificar a implantação das novas práticas decorrentes do processo de mudança, incorporando-as à cultura da organização. Avaliação e discussões sobre o progresso ajuda a consolidar a mudança.

Segundo Kotter (1997, pp. 4-14), se a complacência for elevada, levam a que o processo de mudança não vá a lado nenhum porque poucas pessoas estarão interessadas em trabalhar sobre o problema da mudança. O autor acredita que se o senso de urgência for baixo, vai afetar as etapas seguintes, pois vai ser mais difícil reunir uma coligação de liderança com poder e credibilidade suficientes para orientar o esforço de mudança ou convencer os colaboradores a gastarem o tempo necessário para criar e comunicar a visão da mudança. Os fracassos nos processos de mudança devem-se principalmente ao fato de serem cometidos muitos erros, sendo os mais comuns:

- 1) Permitir complacência excessiva;
- 2) Falhar na criação de uma coalizão administrativa forte;
- 3) Subestimar o poder da visão;
- 4) Comunicar a visão de forma ineficiente;
- 5) Permitir que obstáculos bloqueiem a nova visão;

- 6) Falhar na criação de vitórias a curto prazo;
- 7) Declarar vitória prematuramente;
- 8) Negligenciar a incorporação sólida de mudanças à cultura corporativa.

Para Day (1999b), um dos obstáculos à mudança é a insegurança pessoal do professor. É natural que o professor tenha receio em abandonar o seu formato de trabalho, o que mostra que a mudança não é apenas um processo cognitivo mas um processo que envolve emoções. Um outro obstáculo à inovação é a opinião dos outros professores. Mesmo que o professor tenha feito uma mudança pessoal, a pressão dos colegas pode condicionar a sua prática. Estas perspetivas dão consistência à ideia de que ensinar é uma atividade pessoal que se relaciona com a forma como o professor se vê a si próprio como profissional. A mudança do professor está relacionada com o eu profissional e com o contexto social.

Como sistematização destas visões, referimos Mónica Thurler (1994, p. 33) que afirma que as mudanças em educação dependerão sempre “daquilo que os professores pensarem dela(s) e delas(s) fizerem e da maneira como eles a(s) conseguirem construir ativamente”.

Assumindo uma forte preocupação com as condições de trabalho e formação, Day (1999c) afirma que os adultos aprendem quando lhes são fornecidas oportunidades para refletir com base na sua experiência vivida e aprendem fazendo, tirando partido das situações que combinam ação e reflexão. A mudança é um processo que leva o seu tempo e que passa pela alteração das crenças, conhecimentos e formas de trabalhar do professor.

Schön (1983, 1987) descreve a forma como os profissionais se relacionam com situações de incerteza, instabilidade e conflito de valores. Considera que o profissional, através da reflexão, pode reconsiderar o seu comportamento numa situação concreta e, desta forma, desenvolver um novo sentido para as situações problemáticas e as incertezas. Porém, quando um profissional reflete na e sobre a sua prática, os objetos da sua reflexão são tanto mais variados quanto mais vasto, rico e profundo for o conhecimento que ele traz consigo para essa prática.

Marcelo (1992) sublinha que não é só no contexto imediato da prática que o profissional pode desenvolver o seu conhecimento e aumentar a sua capacidade de reflexão. O desenvolvimento do conhecimento de si mesmo ajuda-o a ser crítico em relação a elas e a tomar consciência das alternativas que possui. Para Schön (1983), o profissional pode beneficiar da investigação sobre os processos de reflexão na ação, na medida em que isso o pode ajudar a aperceber-se de aspetos de si mesmo que até então desconhecia. A forte ligação do conhecimento de si mesmo à prática letiva, referida por vários autores (Day, 1999; Oliveira, 1998; Ponte, 1997; Serrazina, 1998), permite associá-lo ao desenvolvimento profissional do professor, uma vez que este é entendido como um processo que engloba todas as experiências de aprendizagem naturais, planeadas e conscientes do professor.

Shulman (1992) defende que aprendemos através da reflexão sobre a experiência e não diretamente a partir dela. O professor pode também aprender a partir das experiências dos outros. O desenvolvimento profissional realiza-se por um movimento a partir da prática dos outros para a nossa própria prática, da teoria para a prática ou da prática para a teoria. O professor aprenderá quer nos locais formais nos quais ouve, lê e discute ideias acerca da prática de ensino, quer a partir da sua própria experiência, quando refletida, quer a partir da experiência de outros profissionais, através de trocas de experiências.

O desenvolvimento profissional ocorre como um processo dinâmico, contínuo, reflexivo, estreitamente ligado às práticas profissionais que, segundo Ponte (1994), deve ser perspectivado num contínuo ao longo da carreira docente.

O conhecimento profissional do professor, necessário para ensinar, é complexo e compósito. Requer a articulação e uso integrado das seguintes dimensões: conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didático-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto. Todas estas dimensões são mobilizadas num saber em ação integrador que se traduz na condução de cada ato pedagógico singular – cada situação de ensino. A operacionalização de um ato profissional é passível de ser analisada com rigor se se concretizar de forma clara, em ações observáveis e analisáveis as diferentes dimensões implicadas em ensinar: planejar/conceber; realizar; avaliar e reorientar (Roldão, 2007).

Em síntese, praticamente todas as definições de desenvolvimento profissional apontam para um processo que poderá ser individual ou em grupo, contextualizado no ambiente escolar e que proporcionará o desenvolvimento das competências profissionais quer formais quer informais. O desejável é que o desenvolvimento profissional seja contínuo ao longo de toda a carreira docente. "O desenvolvimento profissional de cada professor é algo que é da sua inteira e total responsabilidade" (Ponte, 1998, p.10), o que implica que este processo só é desencadeado se a vontade partir do professor, se este reconhecer as suas necessidades educativas, pretender refletir e encontrar estratégias que ultrapassem essas necessidades. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e, também, como pessoas. De uma forma sucinta, o professor é visto como colaborador ativo na construção curricular e na planificação, aplicando as suas competências pedagógicas de forma crítica e dotando os alunos de capacidade de aplicação de estratégias de aprendizagem. Percecionando o docente num âmbito de trabalho colaborativo e integração do currículo, este assume-se como professor mediador que procura o incremento do espírito crítico dos alunos e não como um conformado transmissor de conhecimento. Para isto, as estratégias de ensino do professor são relevantes porque articularão os conteúdos de aprendizagem com os objetivos delineados, potenciando os conhecimentos e capacidades dos alunos. O desenvolvimento profissional assente na perspetiva curricular enfatiza o papel das estratégias de ensino que orientarão a operacionalização das tarefas no sentido de alcançar objetivos de aprendizagem.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional em articulação com o currículo prevê que haja uma comunicação sólida entre a comunidade e a Escola. Segundo Formosinho (2009, p.243), os professores poderão concretizar esta comunicação através de programas de desenvolvimento do currículo.

1.2 – Identidades profissionais

Numa revisão bibliográfica que engloba diversos modelos de desenvolvimento profissional, Fernandes (2014, pp.16-23) apresenta-nos precisamente o trabalho colaborativo como um dos veículos deste

desenvolvimento. O desenvolvimento profissional através do trabalho colaborativo é percebido como uma dinâmica de trabalho de equipa, no contexto escolar e que se molda de acordo com a investigação. A profissão docente constrói-se individual e coletivamente, inserida num contexto de cultura institucional e que estimula o professor a trabalhar e a partilhar experiências pedagógicas com valores de identidade em grupo. As trocas de experiências profissionais constroem um conhecimento prático que não é transmitido na formação inicial ou contínua, uma vez que são adaptadas a contextos reais pelos professores como intervenientes de um processo interativo de reflexão profissional (Santos, 2013, p. 74).

O desenvolvimento profissional é, claramente, entendido como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, no entanto, a identidade profissional tem um papel muito importante no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente. É através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Santos, 2013, p. 74; Fernandes, 2014, pp. 3-19).

A identidade docente é perspectivada como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto. Por vezes, acontece que as relações interpessoais existentes entre pares são desenvolvidas num clima de “medo”. Se um dos pares fizer algo de inovador, em

seguida é sujeito à crítica por aqueles que não desejam e não aceitam a inovação e a mudança na escola. Os inovadores entregam-se assim, ao silêncio, dificultando a existência de uma cultura de colaboração (Hargreaves e Fullan, 2012), partilha de dificuldades, ansiedades, sucessos e insucessos, que são o pilar primordial para a construção da sua nova identidade. É neste ambiente que muitos professores vivem nas escolas, num contexto de competição entre interesses individuais e coletivos, criando rivalidades nas relações que vão desenvolvendo (Hargreaves e Fullan, 2012).

Por assim dizer, é o trabalho colaborativo que envolve os professores e promove a interação entre pares, estimulando-os a adotarem práticas de colaboração, sendo que estas também se encontram dependentes de fatores como os contextos políticos e educativos, a cultura profissional docentes, os horários e condições de trabalho (Fernandes, 2014, pp. 21-23; Meirinhos, 2005, pp.34-36; Day, 2001, p. 36).

Nesse processo de construção individual e coletiva dos saberes docentes, a cultura institucional e, sobretudo da equipe de trabalho, tem um forte apelo sobre o professor que tende a aderir aos valores do grupo com quem compartilha conhecimentos e experiências profissionais e de vida (Santos, 2013, p.74).

As constantes mudanças políticas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise da identidade profissional docente deve ser entendida no quadro de um certo desmoronamento dos princípios da modernidade, que davam sentido ao sistema escolar (Fernandes, 2014, pp.9-16). Estas mudanças não têm só a ver com a própria profissão docente, mas também com “um quadro mais geral de transformações sociais, que tem esbatido os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral” (Bolívar, 2006, p. 25). Transformações essas em que o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão a assumir um papel desestabilizador, quando comparamos com as certezas que as nossas sociedades tinham noutras épocas. As mudanças e as novas realidades estão a ter repercussões nos professores o que se traduz em situações de stresse e desmotivação.

A profissão docente está, definitivamente, a sofrer alterações porque o sistema educativo encontra-se, por inerência, ligado ao sistema político e é o fracasso das diversas reformas que têm rejeitado encarar os docentes como indivíduos emocionais e com perspectivas futuras, o que leva a um desencanto ou desmotivação. É possível desejar que haja uma mudança de uma postura docente passiva e consumidora face ao que se sabe acerca do trabalho colaborativo para que esta se converta numa postura de criação de estratégias de partilha entre docentes?

A pergunta é respondida por Bolívar (2013,p.108) que refere que há uma necessidade urgente de renovação de políticas educativas e que o papel destas é fulcral ao ponto de se traduzir numa melhoria e na perspectiva de construção de uma organização escolar precisamente baseada no trabalho colaborativo.

O autor indica que é precisamente o fracasso das últimas reformas que está a ditar uma transformação no paradigma da Escola que urge agora em autonomizar-se e responsabilizar-se pelos seus resultados, em ter equipas de trabalho comunicativas, dinâmicas e interligadas e em ter direções que assumam a necessidade de liderar. Por isto, Bolívar (2013, pp.109-11) sugere uma mudança na política educativa que deve procurar a organização de um conjunto e que não deve encarar as escolas como desagregadas, mas unas, almejando sempre para que todas e cada uma possam ser escolas de qualidade. A aplicação destas novas medidas deverá ser equitativa, reconhecendo a Educação como um direito básico apoiada pelo currículo científico, pelas direções e por uma organização meticulosa de tarefas das equipas.

Na visão de Bolívar (2013, p.111), a mudança é também interna e deve responder a estas mudanças necessárias com autonomia, desenvolvendo por isto um maior grau de sustentabilidade: esta mudança educativa terá que ser um resultado de dinâmicas externas (políticas educativas) e internas (regeneração da autonomia e dos papéis dos agentes educativos). Nas mudanças internas, destaca-se o papel das direções como sendo vital: é, na verdade, o segundo fator apontado para o sucesso escolar.

Para Bolívar (2013, pp.115-117), depende das lideranças um contributo ativo para a dinamização e criação de apoios e esta terá sido uma ausência para

Portugal e Espanha que, comparativamente à União Europeia se inscreveram num modelo escolar de natureza similar e estrita (as ditaduras salazarista e franquista, respetivamente) que influenciou os moldes de direção de uma forma corporativa e que se demarca da real liderança docente e é esta realidade que motiva o desenho de novas políticas educativas.

É, por isto, absolutamente prioritário encarar a necessidade de novas políticas educativas que têm claramente um contributo na construção e manutenção da identidade docente.

Segundo Nóvoa (1992 p. 16), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um processo que se constrói e se constitui ao longo do tempo, pois ela é “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p.16). A construção permanente da identidade permite-nos compreendê-la, como sendo um processo constante na revisão dos significados pessoais e sociais da profissão. O desenvolvimento da identidade é um processo complexo, que necessita de tempo. “Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. (Nóvoa, 2000, p. 16). O mesmo autor, considera que o professor precisa ser compreendido como sujeito ativo da sua formação, estando no centro dos debates educativos e de investigação. A identidade profissional não pode ser entendida de forma alguma como uma propriedade ou um produto adquirido. As aproximações entre o ser e o ensinar evidencia nos professores uma relação direta entre o modo como ensinam e a maneira como são, como pessoas. Por isso, salienta o autor, torna-se impossível a separação do pessoal e do profissional, uma vez que compreendem a identidade de um mesmo sujeito. (Nóvoa, 1992). O professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, uma vez que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” É importante que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (Nóvoa, 2009, p. 15).

No entanto, os professores estão submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa a sua própria identidade profissional (Nóvoa, 2005; Meirinhos, 2005, pp.36-38):

- Em primeiro lugar, devido à existência de um controlo mais apertado sobre o trabalho docente, devido a uma maior visibilidade pública dos professores e a um reforço dos dispositivos institucionais de avaliação, o que contradiz a retórica corrente sobre a autonomia profissional.
- Em segundo lugar, devido à desvalorização efetiva dos professores, sobretudo no que diz respeito às suas condições de trabalho, originada pelas políticas economicistas dos últimos anos, o que contradiz a retórica sobre a melhoria do estatuto e do prestígio profissional.
- Em terceiro lugar, devido à intensificação do trabalho docente, no quadro das perspetivas de racionalização do ensino, que dificulta a partilha de experiências e a reflexão coletiva sobre a ação pedagógica, o que contradiz a retórica dos professores como profissionais reflexivos.

Segundo Nóvoa (2009, pp. 7-9), quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional. Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. Para este autor, é esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, é preciso elaborar uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa

matriz técnica ou científica. Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão.

Segundo Nóvoa (2009, p. 11), existem cinco facetas que definem o “bom professor” nos dias de hoje: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social.

1. O conhecimento. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.

2. A cultura profissional. Ser professor é compreender o sentido da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

3. O tato pedagógico. Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

4. O trabalho em equipa. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.

5. O compromisso social. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Cabe a professor transmitir princípios, valores, ajudar na inclusão social e na diversidade cultural.

A identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a

disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional (Meirinhos, 2005, p.38).

A identidade dos professores refere-se também ao “modo como os professores alcançam, mantêm e desenvolvem a sua identidade, ao longo da carreira, é de uma importância vital na compreensão das suas ações e dos seus comprometimentos em relação ao seu trabalho” (Sall & Goodson, 1985, p.18).

Para Moita (1995, p.139) existe entre a identidade pessoal e a profissional:

Uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, e a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades.

A identidade profissional é uma construção a partir de visões sociais da profissão docente, de revisão dessas visões, da tradição educativa e da continuidade das práticas pedagógicas reconhecidas. A identidade profissional e pessoal cruzam-se em características comuns como a continuidade, a coerência, a unicidade, a diversidade, a realização pela ação e a autoestima. É pela identidade pessoal e profissional que se constrói a mudança (Pimenta, 1997, p. 7; Anjos, 2007, p. 41).

Também Roldão, 2005, considera que os conceitos de identidade e de profissionalidade estão interligados embora sejam distintos.

1.3 – Colaboração e desenvolvimento profissional docente

Na história da humanidade aqueles que aprenderam a colaborar
e a improvisar mais efetivamente prevaleceram.
Charles Darwin

O trabalho colaborativo tem sido estudado por vários autores como, Hargreaves (1998); Day (2001); Lima (2002); Roldão (2007); Canha e Alarcão (2013) que defendem que a prática colaborativa é um fator importante de

desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional docente. A colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor e é entendida como um processo que envolve várias pessoas que trabalham, em conjunto, com objetivos comuns. As experiências e os conhecimentos de cada um são considerados como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. Boavida e Ponte (2002), consideram que o trabalho colaborativo serve para unir as pessoas em torno de um projeto comum e que o facto de haver mais recursos humanos num grupo pode promover o sucesso daquilo que o grupo se propõe realizar. Segundo Canha e Alarcão (2013, p.46), colaborar é um instrumento que serve para o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem. A noção de colaboração está intimamente ligada à natureza das relações entre as pessoas e compreendem, necessariamente, as dimensões emocionais e afetivas.

Ainda segundo Canha e Alarcão (2013, p. 50), uma formação inicial sólida, durante a qual se adquirem os conhecimentos que sustentam a prática, não é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional. Exercer uma profissão implica envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento que permite a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida para conviver com as exigências levantadas por um mundo em permanente mudança (Goodson, 2003). O desenvolvimento profissional assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática. É um processo de aprendizagem que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão.

Ainda Canha e Alarcão (2013, p. 51) fazem referência ao documento *The Future of Learning: Preparing for Change* publicado pela Comissão Europeia (Redecker, et al., 2011) e que apresenta uma visão do que vai ser a educação no futuro, no qual se destacam três aspetos que a caracterizarão: pessoalização (aprendizagem centrada na pessoa), colaboração (aprendizagem em contexto social) e informalização (aprendizagem ao longo da vida, incluindo a informal). Desde há muitos anos que Alarcão (1999) defende que se aprende com base

em três tipos de interação: interação com a tarefa, interação com os outros e interação consigo próprios. Na aprendizagem centrada na pessoa, cada um aprende refletindo sobre a profissão e exercendo a profissão, sendo convocada a interioridade e a individualidade do saber de cada um, das suas experiências, dos seus interesses e ambições. No que se refere à aprendizagem em contexto social, Canha e Alarcão (2013, p.52) defendem que aprendemos na interação com os outros, ao cruzarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individuais com o conhecimento e a experiência dos outros. Neste contexto as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, uma vez que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade de responsabilidades durante a ação, proporcionando a reconstrução do conhecimento que, se espera que levem, à mudança das práticas e ao desenvolvimento profissional docente. A aprendizagem ao longo da vida, desenvolve-se em contextos formais, institucionalizados, e em situações informais não planeadas, em que a pessoa reflete sobre a sua experiência, interagindo consigo, com as outras pessoas e com as atividades ou tarefas que realiza. A formação é um espaço privilegiado para a criação intencional de oportunidades de aprendizagem colaborativa e o investimento em projetos e programas de formação representa uma iniciativa estratégica para estimular o desenvolvimento profissional (Charmers & Keown, 2006; Day, 1999; Wood, 2007).

Segundo Canha e Alarcão (2013, p.52), o desenvolvimento profissional é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação.

CAPÍTULO 2- Modelos e Práticas de Desenvolvimento Profissional Docente

2.1 – Supervisão Pedagógica – conceitos e práticas

Segundo Alarcão e Roldão (2008) o conceito de supervisão é entendido como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Este tipo de supervisão tende a ocorrer, essencialmente, em contexto de estágio, onde é uma componente fundamental na iniciação da prática profissional, científica e pedagógica. Neste contexto, permite que se faça a ponte entre os saberes mais teóricos desenvolvidos ao longo do curso e a situação real de ensino (Roldão, 2014).

Para Hargreaves (1994, p. 103), a supervisão com sentido orientador e formativo não é uma prática muito comum na maioria das escolas portuguesas. Isto porque o modelo de ensino que prevalece nas nossas escolas leva à apropriação de uma cultura, portadora de uma tradição individualista, pois muitos professores seguem um padrão de desempenho padronizado e homogêneo o que torna ineficaz o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que se centram num conhecimento obtido na formação inicial e em saberes adquiridos pelos anos da prática profissional. Daí sucede a necessidade de apoiar e orientar os professores, pois são elementos cruciais para a melhoria das escolas, no sentido de reconfigurar a forma de ensinar, monitorizando a sua ação para que haja melhoria uma vez que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor (Canário, 1991, 2005). Há, pois, muitos professores que não estão recetivos a esta mudança cultural e profissional o que prejudica a forma de ensinar. Confundem a Supervisão Pedagógica com a Avaliação. A Supervisão Pedagógica tende a não ser vista como um contributo essencial para a dinamização das práticas de trabalho, de partilha de conhecimentos e do bom funcionamento da escola mas sim, como um impedimento em exercer a função de professor ou em progredir na carreira profissional. As práticas de supervisão parecem ficar algo minadas pela ligação das mesmas às questões avaliativas, em vez de serem encaradas por professores e diretores das escolas como um dispositivo potenciador de melhoria do desempenho dos profissionais da educação. Importa aprofundar o conhecimento e melhorar a ação (Roldão, 2012)

para alcançarmos a melhoria, quer no sentido das práticas educativas, quer no sentido dos resultados alcançados pelos alunos. É trocando saberes e experiências, questionando, criticando e sendo criticados que conseguimos compreender o que podemos fazer melhor para que consigamos fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 1998).

Flávia Vieira (1993) descreve a supervisão como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação, enquanto Sá-Chaves (2002) apresenta a possibilidade de duas modalidades de supervisão: supervisão horizontal e supervisão vertical. A autora contrapõe ao modelo tradicional (supervisão vertical) o desenvolvimento profissional cooperativo (supervisão horizontal) que é um processo moderadamente formalizado onde dois ou mais professores que trabalham conjuntamente para o seu próprio desenvolvimento profissional.

2.2 – A Supervisão e a Colaboração

Segundo Canha e Alarcão (2013), a supervisão e a colaboração são conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento, a qualidade e a transformação. Em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas orientadas para o desenvolvimento profissional, a supervisão surge como aliada neste propósito, ao definir-se como uma atividade que acompanha e apoia o processo. Os contextos de formação favorecem trocas de conhecimentos e de experiências e podem organizar-se em torno de atividades partilhadas. Neste sentido, é visível a dimensão horizontal da supervisão, que pode assumir contornos nítidos de prática eminentemente colaborativa, ao ser exercida por todos enquanto pares que dividem entre si equitativamente a responsabilidade na condução desta prática supervisiva. Este percurso de formação trilhado num contexto formal é orientado por um profissional mais experiente e com conhecimentos e competências mais sólidos, quer no domínio da profissão quer no domínio da formação. Este estatuto que assume perante o grupo atribui-lhe uma responsabilidade visível no que toca às tomadas de decisão relativas a todo o processo. Este supervisor exerce uma

ação de acompanhamento das atividades de formação e de estímulo ao seu desenvolvimento, ação essa que configura uma dimensão vertical da supervisão. Na formação em contexto de trabalho no quotidiano da prática profissional, em que os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, torna-se mais evidente a aliança entre supervisão e colaboração. Nestas situações, em que não há um responsável formal pela formação e pela avaliação, a função supervisiva é assumida, ora por uns ora por outros, numa aceitação partilhada. A supervisão da formação é uma atividade que se apoia em dinâmicas de colaboração mas não pode ser em si uma atividade colaborativa (Canha e Alarcão, 2013). A atividade da supervisão caracteriza-se por ser uma atividade de acompanhamento e monitorização orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação. Na perspetiva colaborativa, socorre-se de processos (observação, diálogo, reflexão, experimentação) e centra-se na compreensão partilhada e na transformação assumida, privilegiando a interação com a atividade, com os outros e com o interior de cada um os intervenientes, numa tripla interação.

CAPÍTULO 3 - Cultura escolar e cultura(s) profissional(ais): do individualismo ao trabalho colaborativo

3.1 – Conceito de colaboração

O conceito de colaboração pode ser entendido em três dimensões que se inter-relacionam. Segundo Canha e Alarcão (2013, p. 45), a colaboração pode ser entendida como (1) um instrumento do serviço do desenvolvimento, pode ser entendida como (2) um processo de realização ou, ainda, como (3) uma atitude de abertura. (1) Pode ser entendida como um instrumento do serviço do desenvolvimento quando grupos de pessoas se aproximam para colaborar entre si na expectativa de partilha de conhecimento e divulgação de boas práticas entre os profissionais. Neste conceito, é patente a convicção de que o cruzamento de saberes e experiências proporcionam avanços mais substantivos do que esforços isolados. A noção de colaboração está intimamente ligada à natureza das relações entre as pessoas, que compreendem, necessariamente, dimensões emocionais e afetivas. E remete para ideias de fundo consonantes com princípios de partilha e de equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento e, nesta medida, para uma determinada forma de entender a vida do Homem enquanto ser social. Segundo Canha (2013, p.46), colaboração é um recurso que permite realizar ações e concretizar propósitos. (2) Pode ser entendida como um processo de realização quando um grupo, mais ou menos alargado de pessoas, se reúne na expectativa de alcançar um determinado objetivo de desenvolvimento, planeando e conduzindo ações que concretizam esse propósito. A colaboração é entendida como um processo de realização em que diversas pessoas intervêm. Mas, para que exista, de facto, relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir. É dessa corresponsabilização que nasce a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação de cada interveniente. Por razões de organização do trabalho, poderão ser exercidas funções particulares por diferentes elementos do grupo, mas, num processo colaborativo, tais funções não implicam hierarquia de poder sobre as tomadas de

decisão que afetam a atividade a realizar. A tarefa do coordenador do grupo consiste em criar condições para que o grupo possa fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução dos objetivos traçados; não lhe cabe fazer essas opções pelo grupo. Segundo Canha (2013, p.47), este processo deve atender a quatro preocupações:

- Convergência conceptual - a diversidade de pensamentos no seio do grupo enriquece, é uma mais-valia e sustenta a ideia de colaboração. É, no entanto, importante que exista um entendimento comum sobre o que significa e o que implica colaborar e que haja acordo sobre o interesse de trabalhar em conjunto sobre um determinado tema ou questão, construindo, de acordo com o pensamento de Senge (1990), uma visão partilhada;
- Acordo na definição de objetivos - importa que os objetivos sejam, no seu conjunto, definidos pela equipa, para que a orientação da ação siga um rumo em que todos os participantes se revejam e no qual se empenhem;
- Gestão partilhada - a responsabilidade de gerir o processo deve ser um direito e um dever de todos os intervenientes em ações de colaboração. Deve haver equilíbrio de poder nas tomadas de decisão relativas ao processo de realização das atividades do grupo. É essa corresponsabilização que consolida o sentimento de presença, que alimenta o contributo empenhado de cada interveniente e que dela nascem as decisões mais capazes de fazer avançar o grupo no sentido dos objetivos traçados;
- Antecipação de ganhos individuais e comuns – a colaboração é vista como um entendimento negociado, do qual se espera que resultem benefícios para todos os participantes, para as instituições profissionais em que se enquadram e para a sociedade. É importante fazer uma antevisão desses ganhos para que as expectativas possam ser fator de motivação e não razão de frustração;

(3) A colaboração pode, ainda, ser entendida como uma atitude de abertura. Segundo Canha e Alarcão (2013), esta dimensão coloca grandes desafios a cada um dos participantes, nomeadamente, no que diz respeito à forma como se vê e como vê os outros com vai vão colaborar. Colaborar exige

vontade de realizar alguma coisa com os outros, o que implica confiança no outro e valorização dos seus saberes e experiências. Implica acreditar que juntos é possível ir mais longe e, humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, desejando que enriqueçam pelo encontro colaborativo. Em suma, colaborar é um instrumento para o desenvolvimento. Implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha de responsabilidades, proporcionando benefícios para todos os intervenientes. A colaboração assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento.

3.2 – Modelos de colaboração

Segundo Leitão (2010) existem cinco modelos de colaboração. O primeiro modelo, centra-se na ideia de dois adultos dividirem entre si a responsabilidade das aprendizagens na sala de aula, sendo que um assume a liderança do ensino, da organização das tarefas e das atividades, das dinâmicas e procedimentos a desenvolver; e o outro tem como finalidade apoiar e ajudar o professor responsável pela turma. Neste modelo, um professor lidera atividade do ensino e o segundo adulto colabora na dinamização geral das atividades, no funcionamento dos grupos, na gestão dos comportamentos sociais e no acompanhamento individual dos alunos. O segundo modelo, baseia-se na divisão de conteúdos a ensinar. Os dois professores dividem entre si os conteúdos a ensinar e os alunos circulam entre os dois docentes. O terceiro modelo, designado por ensino paralelo consiste em o mesmo conteúdo ser ensinado por cada dos professores a metade da turma. Depois de cada uma das metades da turma ter aprendido o conteúdo em questão, os dois professores criam formas de colaboração e interação entre os dois grupos de alunos. O quarto modelo, permite que os alunos aprendam, alternadamente, no contexto de um grupo alargado e de um pequeno grupo permitindo a mobilidade dos alunos entre os dois grupos. O último modelo, são as parcerias pedagógicas que aprofundam a colaboração entre professores, alargando-a a todo o processo

educacional, à planificação conjunta das atividades, à supervisão e à avaliação. Neste modelo, os dois professores partilham dúvidas e certezas, apoiam-se mutuamente, coordenam as suas ações, cooperam ativamente no permanente esforço de criar oportunidades de interação que promovam a colaboração e a ajuda mútua e refletem sobre as suas próprias práticas e esforços conjuntos. Segundo o mesmo autor, os professores devem encontrar formas de se apoiarem uns aos outros que é a oportunidade essencial para o desenvolvimento das competências de ensino de cada profissional. O confronto de pontos de vista e experiências diferentes, o trabalho em colaboração com colegas, leva os professores a novas formas de pensar, ajudando-os a ultrapassar barreiras e a equacionar novos desafios e novas possibilidades de aperfeiçoamento, tornando os professores mais críticos e reflexivos nas suas atitudes e comportamentos (Leitão, 2010).

3.3 – A Cultura do Individualismo e as Culturas Colaborativas

Segundo Roldão (2007), e no que refere às estratégias de trabalho colaborativo, a generalidade dos professores considera que as pratica nas escolas. Todavia, não são muito numerosas, e muito menos fáceis, as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo. (Roldão, 2007). Maurice Tardif sublinha, a este propósito:

Que embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente. (2005, p. 187).

Segundo Roldão (2007), o persistente individualismo resulta de um conjunto de fatores organizacionais, históricos, simbólicos e pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz. Mas, para muitos professores, expor-se perante os colegas durante o ato de ensinar, é um obstáculo à realização de um verdadeiro trabalho colaborativo. Hargreaves (1998) defende que as relações colaborativas em contexto escolar são uma estratégia para o desenvolvimento dos professores, visto que os professores podem aprender uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências.

Segundo (Rodão, 2007), existe uma clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais. As dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente (Lee e Shulman, 2004). A ideia de aprendizagem como processo formativo requer a sua ancoragem na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados. O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico (Fernandes, 2014, pp. 21-29). Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros. Trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor (Roldão, 2007). Não significa contudo que se trabalhe sempre coletivamente, também deve haver tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem e devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte (Roldão, 2007).

Segundo Little (1990, pp.509-536), as escolas podem beneficiar com a colegialidade docente de três maneiras: (1) beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula; (2) ficam mais

bem organizadas para lidar com as inovações pedagógicas organizacionais, e (3) ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente. Para Smith, citado pelo mesmo autor, a característica essencial das escolas onde existe colaboração entre os professores é a eficácia do ensino. McLaughlin e Yee (1988) que defendem que os objetivos comuns e a colegialidade figuram entre as principais qualidades dos ambientes escolares que permitem aos professores usufruírem de oportunidades mais satisfatórias de desenvolvimento e de realização profissional. Também Nóvoa (1991), defende que o espaço pertinente para o desenvolvimento profissional docente “já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (p.70).

Mas segundo Lima (2002), a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores. O mesmo autor cita também Hord (1986) que refere que a colaboração e a cooperação são processos operacionais distintos. Na cooperação, as ações de cada indivíduo não resultam em benefícios mútuos. Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas. A responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente.

Hargreaves & Fullan (1991), propõem que se faça a distinção entre dois tipos de colaboração entre professores: a colegialidade forçada e a cultura de colaboração. Segundo estes autores, as verdadeiras culturas de colaboração caracterizam-se pela ajuda, pelo apoio mútuo, pela confiança e franqueza que se manifestam em todos os momentos. Nestas culturas, o insucesso e a insegurança não são escondidos, nem defendidos, mas partilhados e discutidos, com o fim de obter ajuda e apoio. Quando funcionam, as culturas de colaboração proporcionam um forte calor humano e uma grande coerência de ideias.

Para Thurler (1992), na maior parte dos sistemas escolares, os professores não tem muito tempo para se encontrarem e criarem a tal cultura de colaboração. Gera-se uma colaboração “limitada”: limitada relativamente à profundidade, à sua extensão, à sua frequência e à sua persistência. É uma colaboração que fica ao nível dos conselhos rotineiros, da partilha de material de ordem imediata, excluindo preocupações pedagógicas a longo prazo. É uma

colaboração que não permite que se ultrapasse o habitual isolamento dos professores e que não tem como finalidade a melhoria da qualidade e da eficácia do ensino.

De acordo com Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 1), a escola, enquanto organização social, deverá sustentar a sua ação não só no plano individual, mas também na ação coletiva e na forma de pensar essa ação. Assim, seria pertinente que a uma cultura profissional individualista se sobrepusesse uma cultura participada e colaborativa. Contudo, ainda de acordo com os mesmos autores, a cultura da colaboração é dificultada “num sistema escolar onde o currículo se situa numa lógica centralizada e a docência se baseia, quase somente na relação dos professores com os seus alunos, não promovendo interações dos professores entre si”.

De acordo com Fullan (1999, p. 10) a aprendizagem é facilitada quando realizada em grupo. Os grandes saltos evolutivos surgiram de formas de vida independente, que aprenderam a trabalhar em conjunto, tendo um compromisso com um bem maior.

O trabalho colaborativo entre os professores apenas poderá ser promovido através da passagem de uma “cultura da homogeneidade” para uma “cultura da diversidade” e da passagem de uma “cultura de isolamento” para uma “cultura de colaboração”. Um aumento da colaboração desenvolve a capacidade de reduzir o individualismo e o conservadorismo (Fullan et al., 2010) e leva a que os professores, em colaboração uns com os outros, encontrem e apliquem soluções nas suas próprias configurações que produzem um sucesso significativo. Goodson (2005) corrobora com este ponto de vista, ao referir que a colaboração permite que os professores falem sobre as suas práticas, partilhando os seus conhecimentos e experiências.

Perrenoud (2002) citado por Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 3) também faz referência à resistência ao trabalho colaborativo nas escolas. Segundo este teórico, “pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores.”

Segundo este teórico, a ausência “de contrato social e de reciprocidade” no que diz respeito à reflexão e ao saber, leva a um fortalecimento de cada professor “nas suas experiências e nos seus valores em todos os domínios em que a sua ação produz a sua própria confirmação.”

Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 4) apontam que a relação que os professores mantêm com a cooperação não surtirá os efeitos esperados, caso estes se continuem a “abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples comparação de práticas”.

Nesta linha de ideias, Pacheco (1998, p. 161) refere-nos que o trabalho do professor do primeiro ciclo, tem sido pautado, ao longo do tempo, por um isolamento físico e psicológico que acarreta “insegurança e individualismo”, consequência do exercício contínuo da monodocência em que o professor se refugia na sua sala de aula, nos seus alunos e nos seus métodos de ensino.

No sistema educativo americano têm vindo a ser criados, ao longo das últimas décadas, grupos designados de Professional Learning Communities (PLC`s). Estes grupos de trabalho são constituídos por indivíduos que partilham um objetivo e trabalham em conjunto para o alcançarem. Nas PLC`s os professores trabalham em conjunto e em permanente colaboração no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, consequentemente, o sucesso escolar dos mesmos.

Nesta linha de pensamentos também Fullan e Hargreaves (2010), citados por Fullan (1999, pp. 32-33), defendem que as PLC`s são essenciais para o sucesso. Segundo estes teóricos, este sucesso está relacionado com o facto de os professores delimitarem claramente um propósito para a aprendizagem dos alunos e como forma de alcançar esse propósito, os professores empenham-se em atividades colaborativas e assumem a responsabilidade, também de forma colaborativa, no que concerne à aprendizagem dos alunos. Em grupo, os professores analisam o trabalho e a avaliação dos alunos e tentam relacionar os resultados dessa análise com a forma como ensinam, fazendo refinamentos, quer em grupo, quer individualmente, no sentido de melhorarem as suas práticas. Pelo contrário, na cultura individualista, os professores são deixados

sozinhos numa lógica de “cada um si” o que não favorece uma aprendizagem colaborativa (Fullan et al., 2010).

As PLC's são, na aceção de Fullan (2006, p. 6), essenciais para estabelecer novas culturas colaborativas. Culturas essas que se concentram na construção de uma capacidade contínua de melhoria e que desenvolvem uma nova forma de trabalho e aprendizagem pautada pelo diálogo reflexivo.

No entanto, também neste contexto, surgem constantes desafios, pois alguns professores tendem a resistir à cultura da colaboração com os colegas ou então as escolas limitam as oportunidades de colaboração entre professores. (Talbert, 2010, pp. 556-557).

A criação de estruturas colaborativas quer na escola, quer noutros contextos, revela-se vantajosa, pois quando um grupo de pessoas trabalha em conjunto existe uma maior possibilidade de desenvolver o lado competitivo e de mobilizar forças de mudança em relação a melhores práticas. Efetivamente, o trabalho colaborativo permite uma intensa interação e partilha de ideias entre professores, com trocas de informação de alta qualidade que poderão ter consequências na capacidade de auto-organização das práticas educativas (Fullan, 1999, pp. 40-41).

De acordo com Andy Hargreaves (2010, p. 105), os professores podem realmente aprender quando saem da sua sala de aula e contactam com outros professores, com outras realidades e experiências. Para Hargreaves (2010), este contacto é vantajoso visto que, é importante que os professores vejam para além da realidade que os rodeia.

Na obra “Changing Teachers, Changing Times”, Hargreaves (1994, p. 187), refere-se à cultura colaborativa como sendo absolutamente necessária para que o ensino seja da “mais alta ordem”, pois, nesta forma de trabalho, os professores podem beneficiar das suas experiências e continuar a crescer durante a sua carreira. As relações entre os professores, no que diz respeito ao trabalho colaborativo, tendem a ser espontâneas, sendo que os professores trabalham, principalmente, para desenvolver as suas próprias iniciativas, quer em sessões formalmente fixadas, quer em contextos mais informais.

No prefácio do livro “Teachers’ Professional Lives”, Goodson e Hargreaves (1996), salientam que uma colaboração efetiva entre professores funciona melhor quando dirigida por profissionais da própria comunidade, pois estes confiam uns nos outros e conhecem de perto as estruturas e os recursos disponíveis. Segundo os mesmos autores, são vários os estudos científicos que corroboram que o desenvolvimento de uma comunidade profissional que partilhe uma cultura de colaboração é fundamental para remediar as fraquezas dos professores em termos de trabalho. Esta cultura de colaboração entre grupos específicos de professores fomenta a partilha de saberes e o diálogo acerca das práticas de ensino, que levará, indubitavelmente, ao progresso de todos os envolvidos e à mudança (Goodson e Hargreaves, 1996, p. 10).

Ainda os mesmos autores, fazem referência às limitações das culturas de colaboração, salientando o facto de, por vezes, os professores não centrarem o seu trabalho nas práticas educativas e sim noutros aspetos. Além disso, estes não deixam de referir que estas culturas são muitas vezes controladas por burocracias educacionais.

Neste mesmo sentido Leite e Fernandes (2010, p. 201), vão ao encontro desta ideia, referindo-se a uma “lógica burocrática” que marca o funcionamento das escolas e leva a que os professores tenham de ocupar grande parte do seu tempo a redigir documentos relacionadas com normas e procedimentos legais, não tendo tempo e espaço para a partilha e reflexão.

Por seu lado, Day (1999, pp. 45-81) defende que a configuração e o desenvolvimento do trabalho colaborativo requerem uma interatividade sustentada e, para tal, é necessário que os professores se envolvam em “discussões” nas suas escolas, pois, só desta forma poderá existir um desenvolvimento do seu trabalho que terá, conseqüentemente, um impacto na qualidade de aprendizagem dos alunos e, direta ou indiretamente, na sua motivação e no seu desenvolvimento.

Também no contexto educativo português se tem vindo a debater “a necessidade e a possibilidade da ação dos professores ser guiada pela inovação e por um trabalho em equipa” (Leite e Fernandes, 2010, p. 199). Assim, as autoras referem que o trabalho pedagógico necessita de uma mudança pautada

por um registo de partilha e de construção coletiva que dê resposta às necessidades da comunidade educativa.

Formosinho e Machado (2009) citados por Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 4) referem que, se por um lado, o exercício solitário da docência acarreta dificuldades na mudança das situações e do contexto de trabalho, por outro lado, segundo Wenger (2006) citado pelos mesmos autores (2012, p. 4) do trabalho colaborativo, “podem surgir comunidades de práticas diferentes.

Neste mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2002) citados por Leite e Fernandes (2010, pp. 198) defendem que as propostas de mudança e aperfeiçoamento não serão representativas caso os professores não as adotem na sala de aula e não as traduzam numa prática efetiva.

Efetivamente, na aceção de Leite e Fernandes (2010, p. 200), o grande desafio que se coloca aos professores nos dias de hoje é o de partilhar o “ato de ensinar e de fazer aprender”, quer com outros professores, quer com os restantes membros da comunidade educativa. Isto implica a partilha de saberes, experiências e poderes que possam construir coletivamente uma plataforma de ação concertada entre todos.

Ainda nesta linha de pensamento, Fullan e Hargreaves (2000, p. 56) referem que:

A situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação do isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas”. Na opinião destes autores, este tipo de comportamento, pautado pelo isolamento, pelo trabalho solitário e não pela cooperação, “dá aos professores uma espécie de proteção para colocar em prática (o) seu julgamento arbitrário, no interesse das crianças que eles conhecem melhor.

Também Morgado (2002) corrobora o que temos vindo a explicar ao afirmar que, de uma forma geral, os professores circulam em “terrenos culturais profundamente individualistas” o que afeta a transformação das escolas, uma vez que só através do envolvimento e responsabilização de todo o corpo docente será possível alcançar mudanças nas instituições educativas.

A cultura individualista dos professores tem sido alvo de vários estudos, quer em Portugal, quer noutros países. Ávila e Fialho (2016) salientam que nas escolas é possível observar a inexistência de relações profissionais entre

docentes, a escassa partilha sobre aspetos relacionados com os alunos, a não existência de troca de materiais e o trabalho colaborativo e de partilha é raro.

Um estudo levado a cabo por Leite e Fernandes, em 2005, veio provar que, no seu quotidiano, os professores são fortemente marcados por um “individualismo profissional”. A lógica de trabalho dos professores assinala-se por um trabalho individual na sua disciplina ou, então, no seu departamento curricular (id., ibid.).

Este individualismo profissional, entre outros fatores, é, na opinião dos vários teóricos que temos vindo a citar, umas das grandes limitações à construção da mudança nas escolas e à melhoria do sucesso educativo.

Efetivamente a mudança em educação só se torna possível e real com a implicação e o envolvimento de todos os que nela intervenham e dela beneficiem, na linha de um paradigma de ação coletiva e das culturas colaborativas (Ávila & Fialho, 2016, pp. 27-48; Hargreaves, 1998, p.209; Leite & Fernandes, 2010, p. 203). Efetivamente, a colaboração pode reforçar a capacidade de organização das escolas de forma a responderem de forma mais adequada à diversidade dos alunos.

Fullan et al. (2010, pp. 36-37) comparam os ecossistemas ao sistema escolar, defendendo que nos ecossistemas existe uma hierarquia clara, com divisão e partilha do trabalho entre as espécies e que dentro destes grupos existe uma mistura de competição e colaboração. O sistema escolar pode ser caracterizado da mesma forma, contudo, a sua evolução é dirigida pelas intenções humanas e pelas normas e não pela seleção natural.

Fullan et al. (2010 p. 183) salientam, ainda, a importância de aprofundar a colaboração e estruturar a mudança educacional, de forma a fomentar uma melhoria no sistema escolar que seja sustentável ao longo do tempo. Para tal, os educadores, terão de encontrar novas formas de interagir não só entre si, mas também com os restantes membros da comunidade educativa, de forma a enfrentar os problemas comuns, a partilhar conhecimentos, e lentamente, mas de maneira segura, transformar as escolas em centros de compromisso cívico e não em ilhas burocráticas.

Nas conclusões de um estudo relacionado com os novos paradigmas pedagógicos e metodológicos, levado a cabo por Mesquita, Formosinho e Machado (2012, p. 10), estes dão especial destaque à comunidade de prática, às comunidades educativas, às equipas educativas e/ou culturas colaborativas como forma de melhoria do desempenho dos professores e da escola. Segundo os autores, o trabalho desenvolvido pelos professores e pelas organizações, quando se baseia na ótica colaborativa “com fins e interesses comuns, implica momentos de partilha de experiências e entreajuda entre pessoas, permitindo refletir sobre a experiência de cada um e a experiência de todos”. Ainda segundo os mesmos autores, este modelo de trabalho que permite a troca de opiniões e interpretações, possibilita a criação de mudanças através do espírito de equipa e a aceitação de outras formas e de outros métodos de abordagem dos problemas, o que se revela bastante pertinente para o nosso estudo.

PARTE II – Enquadramento metodológico

1.1 – Objeto, questões da investigação e natureza do estudo

Segundo Natércio Afonso (2014, p.48), a primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador. Uma mobilização ativamente reflexiva da experiência pessoal e profissional do investigador, dos seus pressupostos, das suas atitudes e disposições perante a investigação que se propõe realizar, explicita a especificidade do seu olhar de investigador, tornando-o mais transparente e autocrítico (Afonso, 2014, p. 49).

Ainda segundo Natércio Afonso (2014, p.18), a investigação qualitativa centra-se em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais, pelo que padecem de algum défice de objetividade, no entanto, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo (Berger e Luckmann, 1966). A investigação qualitativa preocupa-se com a recolha da informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.

Para Amado (2015, pp. 378-383), os resultados de uma pesquisa devem apoiar-se numa atividade descritiva com um nível baixo de inferência, sendo necessário depois um esforço para ultrapassar esse mesmo nível descritivo, a fim de chegar à formulação de princípios teóricos pela via de um raciocínio indutivo. Os resultados são fruto da combinação da informação prévia, explicitação e domínio de conceitos, trabalho sistemático, rigor metodológico e criatividade. É no processo de escrita, que começa na análise dos dados e se prolonga na sua apresentação, que o investigador combina a qualidade científica, a qualidade estética e a experiência que o analista vai adquirindo no seu percurso de investigador. Ainda segundo Amado (p. 395) a investigação qualitativa possui uma enorme especificidade quanto ao objeto, ao método e ao grau de abstração que alcança. Este tipo de investigação tem como objetivo interpretar e obter maior compreensão dos fenómenos em vez de procurar explicações.

O presente estudo pretende descrever e compreender a importância do trabalho colaborativo entre os docentes do 1º Ciclo numa escola privada, tendo sido estabelecidos os seguintes objetivos:

- Conhecer as práticas colaborativas entre pares;
- Conhecer as percepções que os professores têm acerca dos impactos do trabalho colaborativo que desenvolvem na melhoria das suas práticas;
- Conhecer os obstáculos e os catalisadores do trabalho colaborativo que são identificados pelos professores.

1.2 – Metodologia da investigação

No decorrer da intervenção em contexto educativo, aplicou-se um inquérito por questionário para recolher dados para a elaboração de uma investigação sobre o **Trabalho Colaborativo entre os Docentes do 1º ciclo-práticas e percepções**, que solicitava resposta a sete perguntas fechadas e três perguntas abertas. A realização deste inquérito teve uma duração aproximada de quinze minutos e contou com a colaboração de catorze docentes. A elaboração deste inquérito respondeu a determinadas dimensões de trabalho colaborativo, percecionados à luz da investigação neste âmbito, contemplando itens.

A distribuição e resposta a estes inquéritos foram realizadas nos meses de maio e junho, do ano 2015. A resposta a este inquérito foi realizada individualmente. O tratamento de dados foi realizado por uma análise quantitativa e qualitativa de dados e projeção dos respetivos gráficos de análise de resposta.

O questionário foi elaborado, tendo em conta os seguintes itens explorados na revisão bibliográfica e que pautam, de uma forma geral, o trabalho colaborativo:

- a) Contributo individual do trabalho colaborativo entre docentes;
- b) Articulação entre Professor Titular e Professores coadjuvantes;
- c) A percepção individual acerca do trabalho colaborativo entre docentes;

- d) A postura face à planificação e avaliação de estratégias de trabalho colaborativo (se é colaborativa ou individualista);
- e) Obstáculos que os professores identificam no trabalho colaborativo;
- f) Atitudes de reflexão profissional face ao trabalho colaborativo.

O estudo aqui apresentado assenta numa metodologia de natureza essencialmente qualitativa com um enfoque interpretativo, tendo sido realizado numa escola privada da zona do Porto junto de dez professores titulares do 1º Ciclo e nove professores coadjuvantes.

Este ponto pretende apresentar e analisar os dados resultantes do questionário aplicado à amostra, pretendendo-se verificar a importância que os docentes atribuem às diferentes dimensões do trabalho colaborativo.

Nesta análise do questionário, pretendeu-se compreender as dinâmicas do trabalho colaborativo dos sujeitos em investigação e compreender a organização entre professores para o sucesso do trabalho colaborativo.

A elaboração do estudo recorreu também a uma metodologia de observação que decorreu durante as reuniões do trabalho colaborativo nos diferentes anos de escolaridade.

Em investigação, a observação consiste numa recolha de dados e registos, no contexto de investigação. Na sua génese, a observação pretende uma comparação direta de dados e que o investigador compreenda a fundo o contexto de intervenção, assegurando um contacto de análise de emoções, reações e comportamentos (Tuckman, 2000, pp. 523-524; Fernandes, 2012, pp. 18-19).

A técnica de observação é tipicamente utilizada nas ciências sociais para pesquisa já que se liga diretamente aos temas em estudo e recolha e interpretação de dados e consiste numa recolha de dados cuidadosa, mediante um objetivo previamente tratado, que procura a imparcialidade do investigador e prevê que não haja interferência no contexto. O investigador baseia-se nos sentidos e em recursos audiovisuais para sustentar a sua recolha de dados e reproduzir o contexto. (Barbosa, 2012, pp. 89-90, Fernandes, 2010, p. 19).

Durante a observação das reuniões de trabalho colaborativo foi preenchido o registo de acordo com as dimensões a observar, nomeadamente,

os objetivos da reunião, os principais assuntos abordados, o objeto do trabalho colaborativo, os recursos utilizados para suportar este tipo de trabalho, o clima de trabalho, as práticas de liderança, a participação dos intervenientes, os produtos resultantes do trabalho colaborativo, as decisões tomadas e as sequências de trabalho previstas.

PARTE III- Apresentação, análise e discussão dos resultados

1.1 – Apresentação e análise dos dados

O objetivo último deste estudo foi conhecer as práticas e as percepções de um grupo de professores de uma escola do 1.º ciclo, bem como a sua postura face ao trabalho colaborativo no corpo docente e a abertura profissional para assumir, em conjunto, um compromisso de colaboração e reflexão, no contexto educativo.

Na análise da questão 1, produzimos o gráfico 1 onde verificamos que quase todos os professores titulares responderam ao questionário (eram dez e responderam nove) e que também houve adesão dos professores que trabalham em colaboração no 1º Ciclo do Ensino Básico (eram nove professores coadjuvantes e cinco responderam ao inquérito). Este gráfico pretende projetar o número de professores que acedeu colaborar com a resposta a este questionário, sendo que, no total, sem distinção de titularidade ou coadjuvância, participaram 14 docentes.

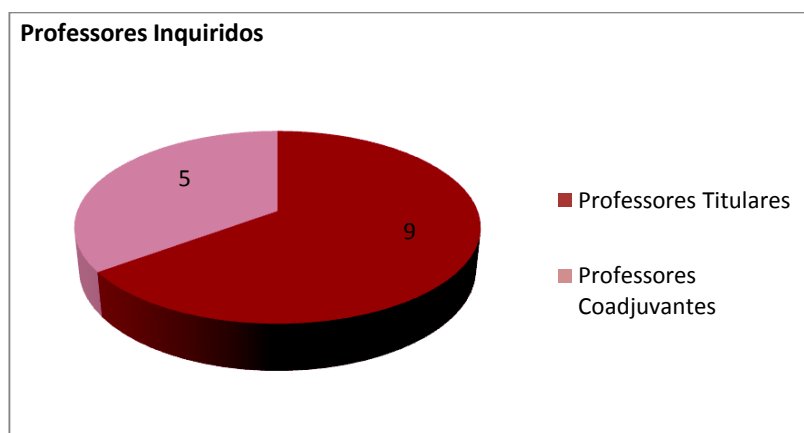


Gráfico 1 - Percentagem de inquiridos num universo de 14 sujeitos de investigação

No gráfico 2 verificamos que quanto à origem do trabalho colaborativo, uma maioria considerável de professores, (dez elementos), considera que a frequência de trabalho colaborativo surge, de forma informal, no diálogo com os pares. Há um número significativo de professores que considera que surge nas reuniões de Conselho de Ano e, por vezes, nas reuniões do Conselho de Docentes. Por isto, poderemos perceber que estes professores se encontram,

pelo menos parcialmente motivados para trabalhar em pares, uma vez que todos os ambientes de origem que apontam são em contacto próximo com outros docentes (diálogos e reuniões). No estudo de caso intitulado Trabalho Colaborativo entre Docentes, da autora Rute Milheiro (2003), os professores, num questionário sobre trabalho colaborativo destacaram o contacto próximo também como forma de trabalho colaborativo por considerarem o respeito, o diálogo e a partilha de informação essenciais para desenvolver esse trabalho em cooperação. Por isto, consideramos que pela valorização destes aspetos no seio docente, haverá, por conseguinte, uma valorização do trabalho colaborativo entre pares.

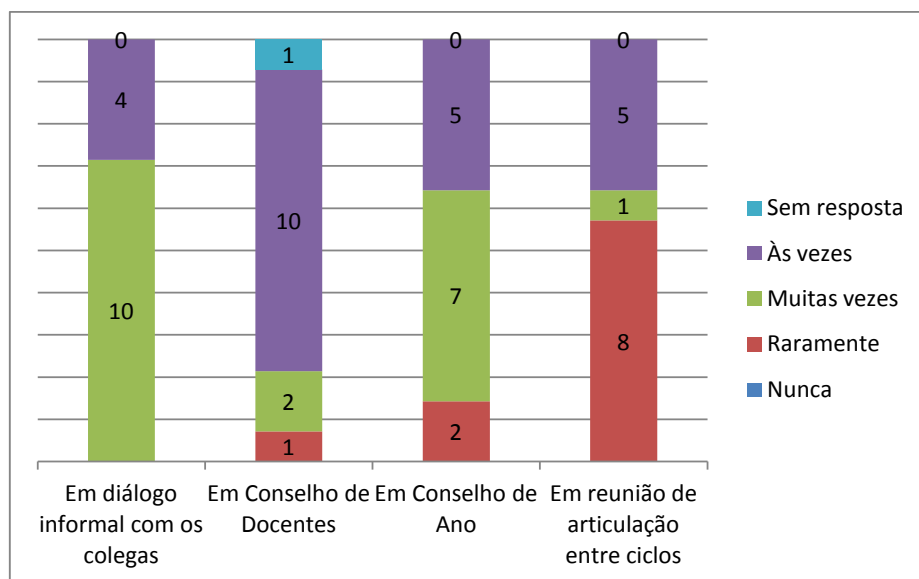


Gráfico 2 - Origem/contexto do trabalho colaborativo num universo de 14 sujeitos de investigação

No que concerne aos sentimentos elencados pelos professores ao trabalhar com os seus pares, destacamos a motivação e a confiança demonstrada pelos inquiridos, que podem ser analisadas no gráfico 3. Há, no entanto, que salientar o facto de haver professores que se sentem constrangidos, contrariados e apreensivos em alguns momentos de trabalho colaborativo. De uma forma sucinta, este pode constituir precisamente um obstáculo ao trabalho cooperativo, uma vez que a apreensão e o constrangimento interferem com a motivação intrínseca dos docentes para

agirem face ao trabalho colaborativo. A motivação é um processo que vai orientar a ação e o comportamento do indivíduo face a um determinado objetivo (Lourengo & Paiva, 2010).

A motivação intrínseca do indivíduo liga-se, essencialmente, à realização de uma atividade pela satisfação que esta proporciona (Woolfolk, 2004) e, por isto, ao manifestarem emoções como constrangimento, contrariação ou apreensão, ainda que numa clara minoria, há docentes, como sujeitos de investigação que não se sentem intrinsecamente motivados para o trabalho cooperativo, o que poderá também estar voltado para a cultura individualizada existente no seio escolar que foi analisada na revisão bibliográfica e que, vê-se nesta dimensão do questionário, relacionada com a motivação intrínseca. Neste caso e neste item, conclui-se que poderá haver um certo individualismo relacionado com a inexistência de motivação intrínseca, com o prazer sentido no trabalho cooperativo entre docentes em determinados indivíduos que constituem o corpo docente e que, por isto, é necessária uma abordagem de motivação extrínseca (de estímulos e estratégias externas ao indivíduo para que se sinta motivado).

Estes resultados poderão estar também ligados com uma certa ideia individualista de que pouco se aprenderá com os colegas, daí que esta hesitação face ao trabalho colaborativo poderá também explicar estes resultados, embora não haja um item específico no questionário que permita descodificar de forma mais aprofundada esta postura e as suas motivações (Milheiro, 2013).

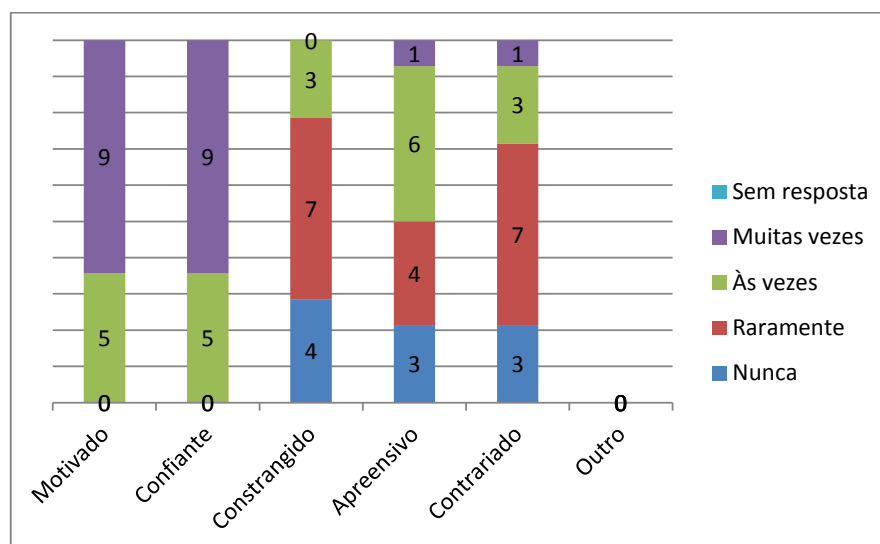


Gráfico 3 - Frequência de sentimentos elencados pelos professores em relação ao trabalho colaborativo num universo de 14 sujeitos de investigação

Analisando o item de trabalho colaborativo relacionado com a planificação e estratégias utilizadas, verifica-se novamente que a amostra, no geral, está consciente da importância das estratégias no trabalho colaborativo e destaca a planificação de atividades letivas como uma das principais formas de promover este encontro cooperativo de práticas, metodologias e pensamentos pedagógicos. Numa análise mais aprofundada, retiramos outra ilação relacionada com a forma como esta amostra encara o trabalho colaborativo: é, sem dúvida, assente na interação, negociação e comunicação. Segundo Milheiro (2013), no estudo que utilizamos como comparativo ao presente, a comunicação estabelece pontes através da capacidade de os elementos técnicos se escutarem e funcionam mesmo como uma forma de combater sentimentos ou formas de pensar que criam resistência ao trabalho colaborativo. Os sujeitos de investigação em tudo parecem cientes desta importância, propondo a planificação de atividades em conjunto, o que pressupõe que haja um esforço conjunto, uma negociação e diálogo para atingir um objetivo em comum.

Em relação à possibilidade do trabalho colaborativo servir para a elaboração de materiais de apoio às atividades letivas, os professores consideram que durante o trabalho colaborativo raramente ou apenas algumas vezes se produzem estes materiais. Este item está ligado ao anterior e à

percepção que os sujeitos da investigação têm do trabalho colaborativo: embora, exista, de facto, uma percepção de que a cooperação é necessária os docentes sejam capazes de identificar momentos que consideram mais propícios à interação colaborativa, reconhecem também que, por exemplo, em situações voltadas para um item que poderá ser considerado mais individualista como o é a construção de materiais pedagógicos e que poderá exigir mais negociação, raramente ou nunca haverá uma percepção de construção de materiais em conjunto. A explicação deste resultado poderá residir, como anteriormente referido, numa certa persistência da cultura individualista no trabalho colaborativo.

A maioria dos professores inquiridos considera que as reuniões de trabalho colaborativo servem para a partilha de materiais realizados individualmente, o que vem, então reforçar, os resultados obtidos na questão anterior: parece haver uma persistência individualista no que toca à construção e divulgação de materiais, sendo que estes não parecem ser matéria de colaboração, mas antes uma exposição individual do que os docentes constroem e que posteriormente projetam para o resto do grupo, sem que haja no processo propriamente dito, uma colaboração. Em suma, os sujeitos de investigação parecem, de facto, motivados para o trabalho colaborativo (salvo algumas exceções), mas demonstram algum ceticismo ou apontam obstáculos ao trabalho colaborativo na prática.

É possível concluir, pela análise do gráfico 4, que os professores deste estudo consideram importante a partilha de boas práticas, assinalando que, por vezes, há uma partilha das mesmas. Mais uma vez, os docentes salientam a percepção que têm de comunicação no trabalho colaborativo: que é importante, mas o facto de apontarem como “Às vezes” evidencia um certo individualismo que persiste, embora esteja reconhecido o peso do trabalho colaborativo.

Para Milheiro (2013), as dinâmicas colaborativas entre os docentes acontecem por escolha pessoal, pela comunicação e a abertura para o trabalho colaborativo passa também pela motivação criada pelos parceiros pedagógicos, por atitudes de ajuda e voltadas para a negociação, pelo que a implementação de estratégias futuras que passem pela partilha frequente e

assídua de boas práticas pedagógicas poderia resultar em práticas colaborativas mais frequentes também.

Compreendemos que os professores estão dispostos a refletir sobre práticas, numa dimensão colaborativa e valorizam a opinião dos colegas, tendo em como objetivo o melhor desempenho e aprendizagem dos alunos. Na resposta a este item, os professores parecem muito motivados para o trabalho colaborativo que parecem ver aqui como uma mais-valia para repensar metodologias e atuações, assentes no diálogo e poderia ser também este um item a ter em conta numa abordagem de motivação extrínseca para este grupo de docentes em trabalho colaborativo.

Relativamente à reflexão sobre as práticas pedagógicas, os professores desta raramente o fazem em contexto de trabalho colaborativo, sendo que um número de professores ligeiramente menor o faz às vezes, e uma minoria admite fazê-lo frequentemente. Neste item, percebemos uma cisão clara, então, em mais um item que podemos considerar mais individualista, por assim dizer: a reflexão sobre práticas. A cultura individualista está novamente patente e a análise destes itens sobre a perceção do trabalho colaborativo e a prática propriamente dita comprova a tendência dos resultados investigativos: que embora os docentes reconheçam a necessidade e urgência do trabalho colaborativo, a verdade é que o que é considerado como trabalho essencial é realizado individualmente (Tardif, 2005).

Os professores que realizam a observação das aulas em contexto de trabalho colaborativo demonstram que raramente os professores fazem a observação das aulas em equipa (6 professores inquiridos), seguido de um número ligeiramente inferior (5 professores) que admite nunca o fazer. A tendência dos docentes vai ao encontro do que é apontado à luz da investigação acerca do trabalho essencial dos docentes ser feito individualmente e este item espelha, então, essa mesma conclusão.

Em atividades organizadas pela escola, 10 professores referem que raramente participam nesta colaboração. Este resultado poderá estar relacionado com as respostas representadas no gráfico 3, onde estão elencados os sentimentos dos professores num contexto de trabalho colaborativo e em

cujos resultados os docentes estão tendencialmente motivados para este tipo de trabalho. No entanto, é apontado ainda um número considerável de docentes (7 professores) com sentimentos de constrangimento e contrariedade e que poderá explicar o facto de a maioria assumir raramente participar de atividades em trabalho colaborativo. Estes resultados poderão ser explicados pelos sentimentos elencados e pela cultura individualista que, tendencialmente, os professores inquiridos parecem adotar. Isto é claramente observável no item acerca da planificação conjunta em que se admite que haja, por vezes, uma colaboração, mas que esta não é consistente. Nos itens de trabalho colaborativo que exigem o abandono da postura individualista, os sujeitos de investigação não são firmes nesta colaboração, isto é, admitem que não existem práticas de trabalho colaborativo propriamente dito enraizadas nos métodos de trabalho de cada um.

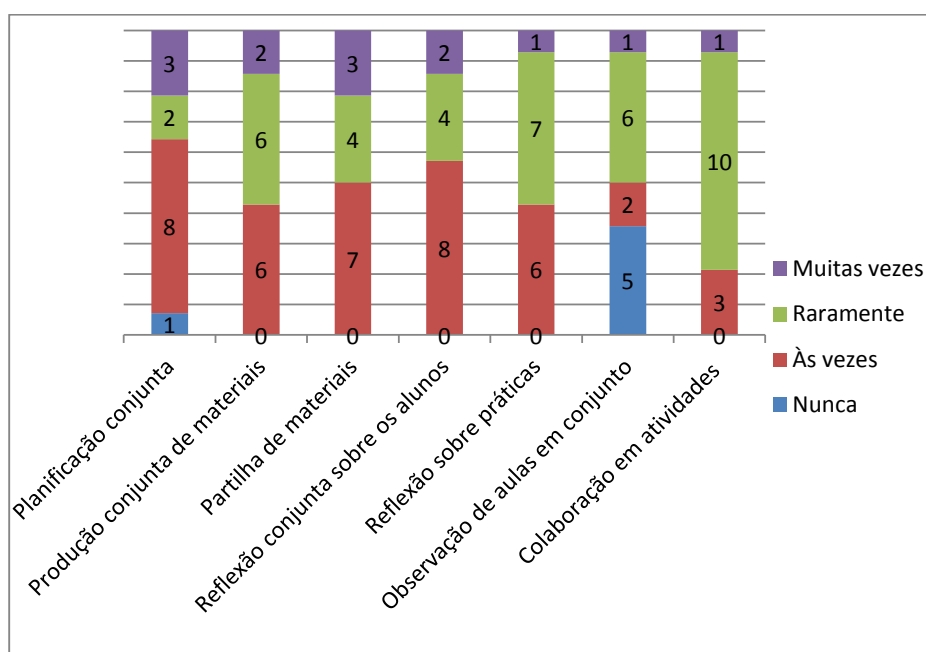


Gráfico 4 - Frequência e tipo de trabalho colaborativo realizado pelo universo de 14 sujeitos de investigação

A partir do gráfico 5, compreendemos que os professores consideram que há um clima de confiança mútua e propício a gerar situações de trabalho colaborativo. Novamente, este item reforça que estão motivados para este trabalho colaborativo. Milheiro (2013), no seu estudo de caso apontou a

interdependência positiva (trabalho em conjunto para um objetivo em comum), a responsabilidade individual (responsabilidade de um elemento no seu contributo e no dos outros), a interação face a face (a interação com os colegas), as competências interpessoais (de comunicação e confiança) e a capacidade de reflexão/avaliação (balanços regulares do funcionamento do trabalho colaborativo) como pilares deste trabalho em equipa. Desta forma, pode considerar-se que os professores parecem valorizar as competências interpessoais e consideram que estas existem no relacionamento entre docentes, que há, de facto, um clima de confiança no trabalho dos colegas.

A marcar a tendência dos professores para acreditarem no ambiente colaborativo, novamente, a maioria aponta que existe um clima de partilha entre o grupo de trabalho e que reforça a perceção que têm das condições necessárias e que propiciam o trabalho cooperativo.

Pela análise do gráfico 5 percebe-se que a maioria dos professores inquiridos sente que existem dinâmicas de reflexão em conjunto sobre as práticas pedagógicas. Este item, em particular, mostra que, apesar de haver tendencialmente uma postura individualista em relação a alguns aspetos do trabalho colaborativo há uma consciência da importância de uma cultura profissional colaborativa. Os docentes estão cientes de que as relações que estabelecem, as interações que sustentam são importantes para conhecerem o trabalho dos colegas. A maioria do corpo docente, nas escolas, reconhece que sabe pouco sobre os colegas, sobre a forma de agirem em sala de aula porque nunca os observaram e porque a responsabilidade pedagógica é algo que se limita a uma esfera individual (Milheiro, 2013). No entanto, este grupo de professores contempla a responsabilidade pedagógica, embora tenha reconhecido que não há uma cultura de observação das aulas enraizada, o que poderá ser bastante benéfico em contexto de trabalho colaborativo porque na dimensão de partilha, criam-se também os laços que, como analisado na revisão bibliográfica, são fulcrais no desenvolvimento de práticas colaborativas.

Neste item de perceção face às situações de trabalho colaborativo parecem coexistir, novamente duas visões contrastantes: os professores que concordam e os que discordam que existe uma participação ativa de todos os professores. O facto de existir uma consciência de necessidade de trabalho

colaborativo, apesar de toda a motivação, reforça o pensamento de que há docentes que não se reveem no trabalho colaborativo e, provavelmente, isto estará ligado ao facto de alguns professores não considerarem que existe uma participação ativa de todos os docentes.

O gráfico 5 aponta que 8 dos docentes considera que está a desenvolver-se profissionalmente, em contexto de trabalho colaborativo, apontado uma disparidade de opiniões entre os que concordam e os que discordam desta afirmação. Apenas uma minoria não se revê ou não considera que o desenvolvimento profissional passe necessariamente pela colaboração.

Analisando o gráfico 5 relativo às emoções suscitadas pelo trabalho cooperativo, 6 docentes afirmam que discordam da afirmação “Sinto que estou apenas a cumprir as minhas funções de docente”, o que vem reforçar a perceção de que os docentes se sentem motivados mas não sentem que este trabalho cooperativo é apenas uma condição inerente ao exercício da profissão docente. Logo de seguida, 5 dos docentes concordam que estão apenas a exercer as suas funções, o que poderá explicar que os professores vejam o trabalho colaborativo de forma positiva, mas se mostrem céticos em relação à sua efetividade. Há, pois, uma clara divisão de opiniões.

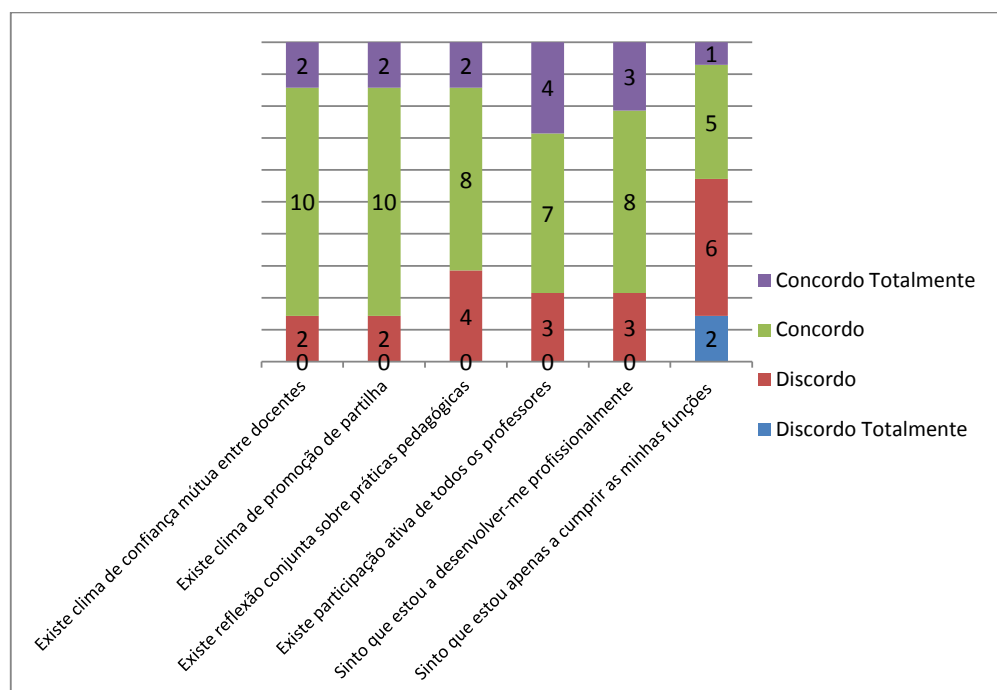


Gráfico 5 - Perceções face ao contexto de trabalho colaborativo num universo de 14 indivíduos

No que toca às percepções que se voltam para uma postura individualista do professor face ao trabalho colaborativo, denota-se, no gráfico 6, que os professores se dividem: uma maioria discorda de que haja uma postura individualista, (6 professores) mas um número não muito mais reduzido (4 professores) considera que existe uma cultura individualista no seio da amostra, o que constitui um obstáculo ao desenvolvimento do trabalho cooperativo e reforça a coerência da amostra, neste sentido: acreditando no trabalho cooperativo na sua génese, os docentes não consideram que haja, no entanto, uma predisposição em termos de postura docente para que este trabalho se desenvolva.

Debruçando-nos sobre a motivação dos docentes em estudo para o trabalho cooperativo, compreende-se que a variação de percepções não é muito distante: 8 professores da amostra revêm-se como muito motivados para o trabalho cooperativo, mas novamente um número não muito menor (6 professores) consideram-se desmotivados para o trabalho cooperativo, sendo que este resultado poderá estar também intimamente ligado ao item anterior. A forma como percebem a existência de cultura individualista face ao trabalho cooperativo poderá exercer uma influência na motivação pessoal de cada indivíduo para a participação e gestão de trabalho colaborativo. Neste item, observa-se que todas as outras opções de resposta desapareceram e que a amostra se dividiu apenas em duas opiniões sem qualquer meio-termo: uma parte significativa da amostra considera-se motivada, mas outra não muito menor contrapõe-se a esta visão, o que demonstra que este item dividiu claramente as opiniões em vertentes opostas.

No que toca a obstáculos ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, os professores são perentórios: uma esmagadora maioria dos docentes (12 docentes) considera o excesso de trabalho e burocracias como um impedimento para que haja motivação ou predisposição para trabalhar em contexto colaborativo. O estudo de Milheiro (2013) também aborda esta questão, revelando que os docentes em investigação apontaram a falta de disponibilidade horária para trabalhar em cooperação como um obstáculo ao mesmo.

A mesma percentagem (1 docente) distribui-se pelas opiniões “concorda totalmente” e “discorda”, o que torna o universo de sujeitos de investigação

homogêneo e sem grande dúvida quanto a este item: os professores consideram o excesso de trabalho como um dos fatores que interfere na sua percepção sobre o trabalho colaborativo.

Prosseguindo a análise acerca do que os docentes consideram como obstáculo ao trabalho colaborativo, novamente acontece uma divisão: uma maioria (6 docentes) considera que o clima da escola é pouco propício ou convidativo para o trabalho colaborativo, mas novamente um número não muito menor (5 docentes) discorda desta afirmação, o que poderá também conduzir a uma outra linha de raciocínio: na possibilidade de existir um ambiente pouco favorável entre alguns docentes, uma parte parece reconhecê-lo e outra não. A investigação confirma que as relações interpessoais que se estabelecem em contexto de trabalho colaborativo influenciam o desenvolvimento deste a percepção dos docentes parece refletir esta premissa pelas escolhas que a maioria faz, em termos de questionário.

Prosseguindo a análise dos obstáculos que os docentes apontam ao trabalho colaborativo, assistimos, neste item, a um curioso empate quanto à falta de focalização da direção da escola: 6 docentes concordam que esta falta de esforço tem um impacto negativo no desenvolvimento do trabalho colaborativo e exatamente a mesmo número de docentes considera o oposto. Por isto, concluímos, neste item, que os professores se dividem claramente e estabelecem diferentes graus de importância aos obstáculos identificados para o trabalho colaborativo e estes próprios obstáculos assumem diferentes intensidades do ponto de vista pessoal de cada docente que respondeu ao inquérito.

Milheiro (2013) destaca, no seu estudo, que a percepção dos docentes face ao trabalho colaborativo é positiva, pelo que a cooperação é vista como uma forma de aumentar as probabilidades de sucesso. Analisando o gráfico 6, acentuasse a percepção da existência de duas diferentes formas de pensar, neste grupo de investigação: a maioria (6 professores) não considera que haja uma cultura individualista no trabalho docente e uma percentagem não muito menor (4 professores) pensa que existe uma cultura individualista que é um obstáculo ao desenvolvimento do trabalho cooperativo. Segundo Milheiro (2013), o trabalho cooperativo não é a cooperação simplesmente ou despida de

significado, mas é vista, na cultura docente, como uma forma de aumentar as probabilidades de alcance e sucesso.

Nesta investigação, é seguro afirmar que embora haja uma consciência geral que reconhece a necessidade e benefícios do trabalho colaborativo, persiste ainda o individualismo que se considera também ele parte da cultura docente e que constitui um obstáculo à cooperação (Milheiro, 2013).

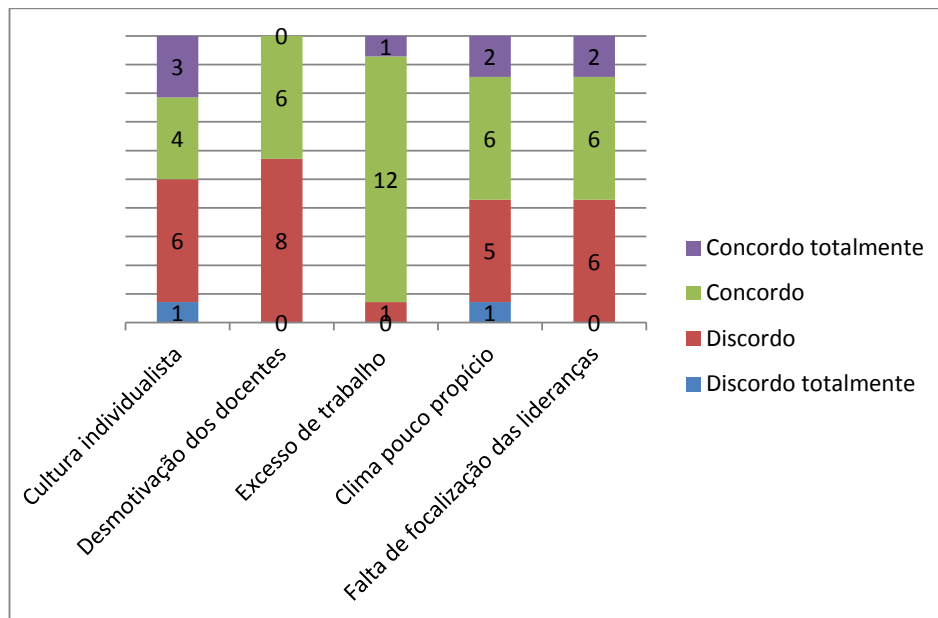


Gráfico 6 - Principais fatores que obstaculizam o trabalho colaborativo entre docentes universo de 14 sujeitos de investigação

No gráfico 7 verificamos que 12 docentes consideram que o trabalho colaborativo contribui efetivamente para oportunidades de autorreflexão e avaliação. Seguidamente, 11 professores consideram que o trabalho colaborativo potencia a interação profissional e aumenta a capacidade de resposta a eventuais problemas. De uma forma geral, os docentes encaram o trabalho colaborativo de forma positiva e, na perspetiva de 9 dos professores, o trabalho colaborativo constitui uma mais-valia para os alunos, o que vem reforçar a tendência apontada pela investigação sobre esta temática. A perspetiva dos docentes parece ir ao encontro dos benefícios do trabalho colaborativo, já apontados em alguns estudos.

Na análise detalhada dos sujeitos de investigação, conclui-se que existem duas consciências diferentes face ao trabalho colaborativo: uma volta-se para o ceticismo não face aos benefícios do trabalho cooperativo, mas claramente para a sua efetividade prática e a outra volta-se para a crença no trabalho colaborativo enquanto conceito e na prática. À semelhança do estudo de comparação de Milheiro (2013), os sujeitos de investigação consideram que o trabalho colaborativo contribui para o sucesso dos alunos e também do processo de ensino-aprendizagem, sendo que se distanciam dos itens que avaliam negativamente o trabalho colaborativo como a retirada de tempo para outras tarefas ou o aproveitamento de colegas, reafirmando a forma positiva como a generalidade encara a possibilidade de trabalhar cooperativamente, o que deixa concluir que, apesar de uma certa persistência da cultura individualista, este grupo de docentes poderá estar aberto a uma dinâmica de trabalho colaborativo, mediante uma orientação focalizada neste sentido.

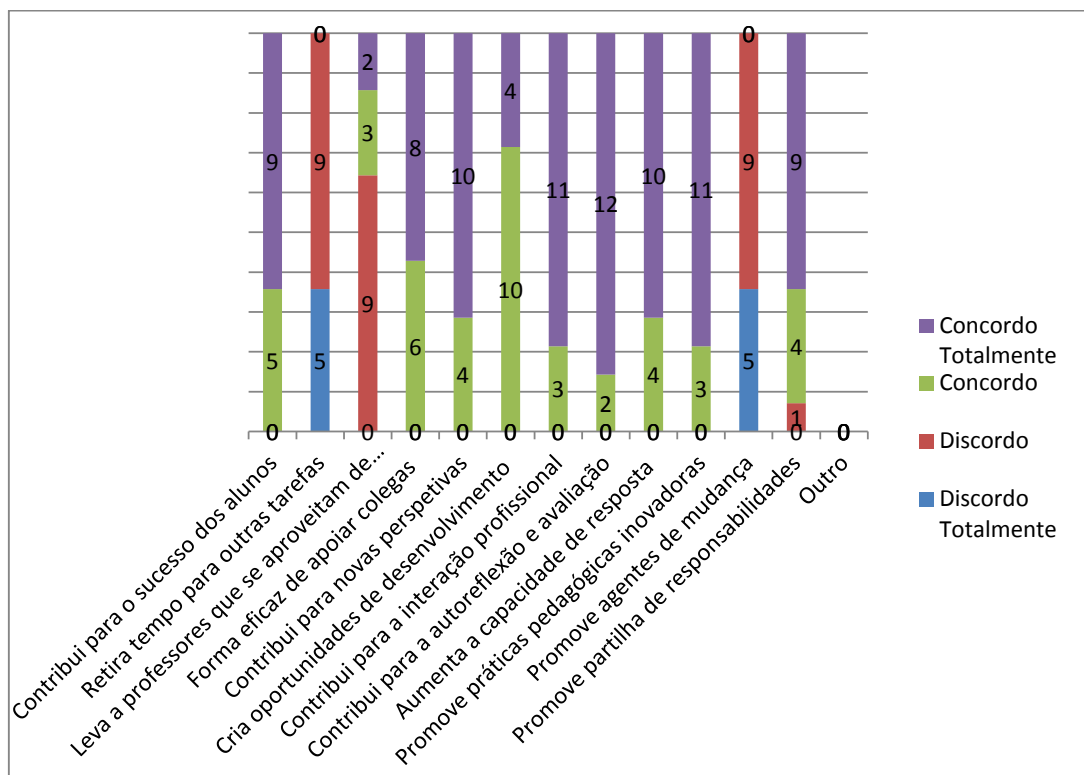


Gráfico 7 - Opiniões sobre os contributos e desvantagens do trabalho colaborativo num universo de 14 sujeitos de investigação

Conclusão

Consideramos que o presente estudo permitiu aprofundar diversas questões inerentes ao trabalho colaborativo e que se enquadram nesta problemática, recorrendo a instrumentos de recolha de dados diversificados e adequados aos objetivos deste estudo, permitindo, pela informação tratada, desenhar propostas de futuras intervenções.

Os desafios da docência revelam-se progressivamente mais complexos e no trabalho colaborativo reside a possibilidade de dar respostas mais eficazes e coesas a estes mesmos desafios: o facto de os docentes trabalharem em conjunto permite veicular uma série de experiências e de perspetivas, esclarecendo dúvidas e criando uma mecânica conjunta de trabalho para minimizar todas as condicionantes que o sistema educativo nos apresenta, melhorando a nossa postura como docentes e como colegas. O trabalho colaborativo entende a Escola como um bem comum e assume preservá-la, num ambiente educativo desejável que absorve a partilha e a entreajuda como forma de contornar adversidades. O trabalho colaborativo é uma forma de enriquecer saberes e experiências de forma organizada e em conjunto, que permite definir estratégias e delinear planos de resposta de maior qualidade, pois é resultado de uma interação valiosa entre diferentes perceções, vivências e conhecimentos e, por isto, o trabalho e a resposta em si serão mais ricos (Roldão, 2007, p.27; Milheiro, 2013).

Durante as reuniões de trabalho colaborativo, apesar da tendência individualista que ressalta da análise dos dados recolhidos, foi visível um clima de trabalho positivo e aberto, promotor de partilha e reflexão conjunta. A participação dos intervenientes foi ativa e, na sua maioria, convergente e relevante.

Os docentes em estudo revelam interesse e motivação para o trabalho colaborativo, o que implica que há necessidade de apresentar propostas concretas e interventivas para que o trabalho colaborativo possa assumir um papel de maior relevância. No que toca a limitações, este estudo encontrou alguns obstáculos, nomeadamente a nível do número de docentes que aceitou

colaborar no preenchimento do inquérito, sabemos que mais conclusões poderiam ter sido retiradas se todos os docentes tivessem aceitado colaborar.

Neste estudo, concluímos que se refletem as conclusões investigativas de outros estudos idênticos ao identificar-se um reconhecimento do trabalho colaborativo e do seu impacto positivo por parte dos docentes, mas, em simultâneo, o reconhecimento de obstáculos por eles apontados que se revelam decisivos na real aplicação dos princípios colaborativos.

Na conclusão deste estudo, mantém-se a noção de que o trabalho colaborativo se encontra numa meta desejável e que é necessário que nos debrucemos sobre os obstáculos que lhe são apontados, envolvendo direções e docentes na mesma esfera de discussão e partilha para que nos possamos aproximar de um sistema educativo aperfeiçoado, refletor da profissão docente e que busca incessantemente o bem comum.

Desta forma, e tendo em conta que existem duas consciências distintas face ao trabalho colaborativo, faria sentido uma proposta interventiva no sentido de implementar uma dinâmica colaborativa. Esta proposta deverá ter em conta, numa primeira fase, a realização periódica de reuniões que permitam o diálogo e a partilha entre docentes. Na nossa perspetiva, seria também fulcral, numa segunda fase, uma dinâmica de trabalho de pares no sentido de impedir o isolamento dos professores, uma vez que os sentimentos elencados aquando a realização do questionário poderão interferir no envolvimento dos docentes nas práticas colaborativas.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I.; Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.

Anjos, M. G. P. R. (2007). Identidade Profissional dos Professores do 1.º CEB: Uma Identidade em Crise. Dissertado de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense.

Barbosa, A. M. V. (2012). A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), Refletir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Canário, R. (2005). O que é a Escola? Porto: Porto Editora.

Crozier, M. (1979). ON ne change pas la société par décret. Paris: Bernard Grasset.

Day, C. (1999) – Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning – London: Falmer Press.

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

Fernandes, M. H. G. A (2014). Desenvolvimento profissional docente e avaliação de desempenho: perceções de professores experientes. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia.

Fernandes, S. P. F. (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

Flores, M. & Simão, A. (2009). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Mangualde: Pedago (pp. 61-98).

Fonseca, T. A cooperação é possível, in Revista Noesis, nº 71, pp. 34-37. Ministério da Educação, 2007.

Formosinho, J. (2009). Formação de professores; aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.

Fullan, Michael (1999) - Change Forces: The Sequel. London New York: RoutledgeFalmer.

Fullan, Michael (2006) – Change theory – A force for school improvement. Centre for Strategic Education. Semiar Séries Paper N.º 157, November, 2006.

Fullan, Michel. Hargreaves, Andy. A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Garcia, C. M. (1999). Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Goodson, I. F. (2005) - Learning, Curriculum and Life Politics The selected works of Ivor F. Goodson – London New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Goodson, I. F.; Hargreaves, A. (1996). Teachers' Professional Lives - London, Washington, D.C.: Falmer Press.

Hargreaves A.; Fullan, M. (2012). Professional capital: transforming teaching in every school. New York: Teachers College Columbia University.

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

Hargreaves, A. (2004). O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança. Porto Alegre (RS): Artmed Editora.

Hargreaves, A.; Fullan, M. ; Libermann, A. ; Hopkins, D. (2010) - Second International Handbook of Educational Change PART 1 – London, New York: Springer.

Hargreaves, Andy (1994) - Changing Teachers, Changing Times - Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age – London: Cassell.

Kotter, J. & Rathgeber, H. (2012). O nosso icebergue está a derreter. Porto: Ideias de Ler.

Leitão, F. (2010) Valores Educativos, Cooperação e Inclusão. Cidade: Salamanca: Luso-Espanola Ediciones.

Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa (2010) - Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? - Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

Lima, J. A. (2003) As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A.; Fialho, A.(2015). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. Acedido a 16 de junho de 2016 em: iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/2740/1918.

Little, J. (1990).The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, Teachers College Record, Vol. 91, N.º 4, 509-536.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Revista de ciências da educação n.8; pp. 7-21.

Marcelo, C. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa (Ed.), Os professores e a sua formação (pp. 51-76). Lisboa: D. Quixote, 1992.

McLaughlin, M. W. ; Yee, S. M. (1988). Building a Professional Culture in Schools. Columbia: Teachers College Press.

Meirinhos, M. F. A. (2005). Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: Estudo de Caso no âmbito da Formação Contínua. Tese de Doutoramento Em Estudos da Crianças-Tecnologias de Informação e Comunicação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Mesquita, Elza; Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Milheiro, R. (2013). Trabalho colaborativo entre docentes. Um Estudo de Caso. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e transformação. In A. Nóvoa (org.), Vidas de professores (2ªed.) Porto: Porto Editora.

Montero, L. (2005). A construção do conhecimento profissional docente. A. P. Silva, Trad. Lisboa: Instituto Piaget.

Natércio, A. (2014). Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico. Fundação Manuel Leão.

Nóvoa, A. (1995). Profissão professor. 2.ª ed. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José (1998). Fazer a Ponte. In José A. Franco et al. (orgs.), Experiências inovadoras no ensino: inovação pedagógica (pp.159-180). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, Philippe. Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação. Porto: Edições ASA, 2002.

Pimenta, S. G. (1997). Formação de Professores- Saberes da docência e Identidade do Professor. Acedido a 23 de maio de 2016 em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Jg1Q6LmE7YcJ:revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46..+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>.

Ponte, J. P. (1997). O saber dos professores: Concepções e práticas. Lisboa: DEFCUL.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Atas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM, 1998.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores in Revista Noesis, n.º 71, 24-29.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. NUANCES, UNESP, XI, 13, 108-126.

Roldão, M. C. (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, 2 (34), 94-103.

Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, 1(2), 138-177.

Santana, I. (2007). Cooperação entre professores in Revista Noesis, n.º 71, pp.30-33.

Santos, M. M. F. V. (2013). Formação Contínua de Professores em Contextos Laborais Colaborativos- Seus Reflexos nas Concepções e Práticas Profissionais. Lisboa: Instituto de Educação.

Schon , D. A. (1987) Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner. New York: Basic Books.

Schon, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schon, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos, in Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos Universitários. Revista da Educação, 13, 5-13.

Thurler, M. Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma concepção da gestão da inovação. In: THURLER, Mónica; PERRENOUD, Philippe. A escola e a mudança. Lisboa: Escolar Editora, 1994. p. 33-59.

Tuckman, B.W. Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, Teresa. Excerto de Relatório de Unidade Curricular, Provas Públicas de Agregação em Educação prestadas na Universidade de Lisboa, 2009.

Vieira, F.; Moreira, M. A. (2011). Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente - para uma abordagem de orientação transformadora: Ministério da Educação.

Anexos



Porto, 08 de abril de 2015

Eu, Vera Margarida Figueiredo Janeiro Faria, mestranda em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes - pela Universidade Católica Portuguesa sob a orientação da Professora Doutora Ilídia Cabral - peço autorização à Direção desta escola para desenvolver um estudo avaliativo subordinado ao tema “ - ***Trabalho Colaborativo entre os Docentes do 1º ciclo: práticas e perceções***”, enquadrado na questão de investigação: “***Quais as perceções dos professores do 1º ciclo sobre o trabalho colaborativo entre pares e quais as suas práticas?***”.

Dada a natureza do objeto de investigação a metodologia será, tendencialmente, qualitativa com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados:

- **observação** de dez reuniões de trabalho colaborativo para perceber de que forma se desenvolvem as práticas colaborativas no 1ºCiclo;

- **inquérito por questionário**, ao universo dos professores do 1º Ciclo, para questões mais descritivas acerca do trabalho colaborativo;

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais e será salvaguardado o anonimato de todos os participantes e da instituição na qual será levada a cabo esta investigação.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento adicional que se entenda pertinente.

Peço deferimento

A Direção

Porto, 08 de abril de 2015

Caro(a) colega

Encontro-me a realizar um trabalho de investigação sobre o ***Trabalho Colaborativo entre os Docentes do 1º ciclo - práticas e perceções***, enquadrado na questão de investigação: ***“Quais as perceções dos professores do 1º ciclo sobre o trabalho colaborativo entre pares e quais as suas práticas?”***. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa e tem como Orientadora a Professora Doutora Ilídia Cabral.

Este estudo tem como objetivos: saber como se caracterizam as práticas colaborativas no 1ºCiclo; quais as perceções que os professores do 1º ciclo têm acerca dos impactos do trabalho colaborativo que desenvolvem na melhoria das suas práticas; e que obstáculos e que catalisadores do trabalho colaborativo são identificados pelos professores do 1º ciclo.

A metodologia deste estudo é, tendencialmente, qualitativa, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: observação das reuniões de trabalho colaborativo e realização de um inquérito por questionário.

A sua participação é fundamental para a realização deste estudo, pelo que solicito a sua colaboração. Em toda a investigação será salvaguardado o anonimato dos participantes e serão seguidos todos os procedimentos éticos inerentes à realização de um estudo científico. Salvaguarda-se ainda que, em qualquer momento, poderá cessar de livre vontade a sua colaboração neste estudo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, fico na expectativa de poder contar com a sua importante colaboração.

Vera Margarida Figueiredo Janeiro Faria

Eu, _____
declaro que tomei conhecimento dos objetivos e procedimentos relativos a este estudo, aceitando de livre vontade participar no mesmo.

Assinatura

Data

____/____/____



Inquérito por questionário

Este questionário destina-se a recolher dados para a elaboração de uma investigação sobre o **Trabalho Colaborativo entre os Docentes do 1º ciclo-práticas e perceções**, inserido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Católica do Porto.

Solicito a sua melhor compreensão e colaboração, garantindo-lhe que as todas as informações recolhidas serão tratadas no respeito por procedimentos éticos que salvaguardem o anonimato das respostas.

Agradeço que responda a todas as questões de forma objetiva e sincera.

A sua opinião é muito importante.

Obrigada pela colaboração!

I - O TRABALHO COLABORATIVO NO 1º CICLO - PERCEÇÕES E PRÁTICAS

1. Assinale com uma cruz a sua situação profissional:

Professor titular

☐

Professor Coadjuvante

☐

2. Com que frequência trabalha colaborativamente com os seus pares nas situações que a seguir se expõem?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1. Em diálogo informal com os colegas.				
2. Em reunião de Conselho de Docentes				
3. Em reuniões de Conselho de Ano				
4. Em reuniões de articulação entre ciclos.				
5. Outra: _____				

3. Assinale com que frequência tem os sentimentos abaixo elencados ao trabalhar com os seus colegas.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1. Motivado.				
2. Confiante.				
3. Constrangido.				
4. Apreensivo.				
5. Contrariado.				
6. Outro: _____				

4. Com que frequência realiza os tipos de trabalho colaborativo que se seguem?

	Nunca	Raramente (2 x por período)	Às vezes (4 x por período)	Muitas vezes (10 x por período)
1. Planificação conjunta das atividades letivas.				
2. Elaboração conjunta de materiais de apoio às atividades letivas.				
3. Partilha de materiais realizados individualmente.				
4. Partilha de boas práticas.				
5. Reflexão conjunta sobre os resultados dos alunos e sobre formas de os melhorar.				
6. Reflexão sobre práticas pedagógicas (minhas e dos meus colegas).				
7. Observação de aulas.				
8. Colaboração em atividades de escola. Quais: _____				
9. Outra: _____				

5. Assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem. Quando me encontro em situação de trabalho colaborativo com os meus pares...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. ...existe um clima de confiança mútua.				
2. ...existe um clima promotor de partilha.				
3. ... sinto que existe efetivamente uma reflexão conjunta sobre as nossas práticas pedagógicas				
4. ...existe uma participação ativa de todos os professores.				
5. ... sinto que estou efetivamente num processo de desenvolvimento profissional				
6. ... sinto que estou apenas a cumprir com as minhas funções de docente.				
7. Outra: _____				

6. Assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem. *O principal fator que obstaculiza um trabalho colaborativo frequente e eficaz é:*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. ... a cultura individualista dos professores.				
2. ... a desmotivação dos professores.				
3. ... o excesso de trabalho com que os professores se confrontam.				
4. ... o clima de escola, pouco propício ao trabalho colaborativo.				
5. ... a falta de focalização das lideranças na promoção do trabalho colaborativo.				
6. Outro: _____				

7. Assinale com uma cruz o seu grau de concordância/ discordância com as afirmações que se seguem:

Na sua opinião, o trabalho colaborativo ...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. ... contribui para o sucesso escolar dos alunos.				
2. ... rouba-nos tempo para outras tarefas.				
3. ... leva a que alguns professores se aproveitem do trabalho dos outros.				
4. ... é uma forma eficaz de apoiar colegas que enfrentem dificuldades.				
5. ... contribui para a nossa abertura a outras perspectivas.				
6. ... cria oportunidades de desenvolvimento profissional docente.				
7. ... contribui para uma interação profissional com efeitos positivos ao nível das práticas docentes.				
8. ... contribui para a autorreflexão e a autoavaliação				
9. ... aumenta a capacidade de responder a novos desafios				
10. ... promove práticas pedagógicas inovadoras e mais eficazes.				
11. ... promove agentes de mudança				
12. ...promove a partilha de responsabilidades				
13. Outra: _____				

II - Questões abertas

1. Dê um exemplo de uma situação em que o trabalho colaborativo tenha contribuído para o seu desenvolvimento profissional, apontando as razões da eficácia percebida.

2. Dê um exemplo de uma situação em que o trabalho colaborativo não tenha contribuído para o seu desenvolvimento profissional, apontando as razões da ineficácia percebida.

3. Observações/comentários.

Obrigada pela sua colaboração!