

Glória Josefina Rodrigues Leça Gonçalves

COLABORAÇÃO E EDUCAÇÃO:

**COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO – INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL E NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

Dissertação de Mestrado em Educação, na Área
de Supervisão Pedagógica, apresentada à
Universidade da Madeira.

Funchal
2004

Agradecimentos

Quero testemunhar a minha profunda gratidão à Professora Doutora Jesus Maria Sousa, pelas horas que despendeu na sua qualidade de orientadora. As suas críticas e sugestões, além do estímulo e apoio constantes, foram fundamentais para conseguir vencer este desafio.

Ao Carlos, Pedro, Henrique e Afonso
pelo carinho, apoio e compreensão que
demonstraram, mesmo nos momentos da
minha ausência.

A cultura de colaboração é um conjunto de crenças morais sobre o valor das relações entre indivíduos e grupos (que não) nasce de crenças partilhadas sobre a natureza ou a organização do conteúdo do currículo ou (sobre) métodos de ensino, mas tem impacto de várias maneiras na prática educacional da escola. Gera no tempo um consenso curricular e pedagógico lato, tolerante à diferença e à divergência. É um instrumento de educação social e moral através do currículo escondido e particularmente através da atitude e comportamento do staff uns em relação aos outros. Encoraja um sentido de orgulho de equipa e de trabalho esforçado e facilita a cooperação espontânea e relaxada no ensino e noutras responsabilidades profissionais.

Nias, Southworth e Yeomans (1989 cf. Lopes, 2001a: 364-365)

A cultura de colaboração é um conjunto de crenças morais sobre o valor das relações entre indivíduos e grupos (que não) nasce de crenças partilhadas sobre a natureza ou a organização do conteúdo do currículo ou (sobre) métodos de ensino, mas tem impacto de várias maneiras na prática educacional da escola. Gera no tempo um consenso curricular e pedagógico lato, tolerante à diferença e à divergência. É um instrumento de educação social e moral através do currículo escondido e particularmente através da atitude e comportamento do staff uns em relação aos outros. Encoraja um sentido de orgulho de equipa e de trabalho esforçado e facilita a cooperação espontânea e relaxada no ensino e noutras responsabilidades profissionais.

Nias, Southworth e Yeomans (1989 cf. Lopes, 2001a: 364-365)

RESUMO

O presente estudo baseia-se no princípio de que a cultura de colaboração entre docentes promove quer o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes quer o desenvolvimento curricular.

A investigação efectuada permitiu problematizar um conjunto de aspectos que têm emergido, em relação às **mudanças** no campo da **educação**, no sentido de a escola conviver com os desafios da sociedade da pós-modernidade marcada pela diversidade, pelo avanço da tecnologia, pela incerteza, pela rapidez e pela complexidade. Desafios, estes, que tendem a criar uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente.

Estruturámos este trabalho em duas partes. A primeira consistiu na construção de concepções teóricas assentes na convicção de que a **cultura colaborativa** facilita a resposta aos desafios da sociedade, promovendo o desenvolvimento das escolas, o **desenvolvimento profissional** dos docentes e o **desenvolvimento curricular**. Tecemos considerações que evidenciam a importância da colaboração em detrimento da cultura do individualismo, ainda predominante nas nossas escolas, e enalteçemos a colaboração entre docentes como uma forma de ajuda e apoio, de partilha de responsabilidades e de trabalho em equipa. A segunda parte baseou-se na construção, aplicação e tratamento de dados de um questionário, que permitiu conhecer não só as concepções dos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da colaboração, como também a forma como operacionalizam as práticas colaborativas nas suas escolas.

Não obstante as limitações do nosso estudo, os resultados obtidos apontam para alguma modificação, se bem que ainda longe da mudança desejada. Constatamos que os docentes dominam o conceito de colaboração e as concepções a ele inerentes, que reconhecem as vantagens e os obstáculos à colaboração e reconhecem, ainda, que a colaboração influencia o seu desenvolvimento profissional. No entanto, ainda não reconhecem que a colaboração no desenvolvimento profissional tem implicações no desenvolvimento curricular, pois nas práticas de colaboração docente ainda não é muito significativo o número daqueles que procuram planificar em conjunto e construir projectos comuns de sala de aula e de escola.

Finalmente, deixamos algumas sugestões para a mudança desejada relacionadas essencialmente com a **formação docente**, inicial e contínua, que, em nosso entender, deve ser imbuída de práticas colaborativas.

ABSTRACT

The present study is based on the principle that collaborative culture between teachers promotes not only their personal and professional development but also the curricular development.

The research provides detailed aspects about the changes in education, how school deals with post-modernity society challenges which show great diversity, advance in technology, uncertainty, speediness and complexity. These challenges overload teaching with innovation and intensification of work.

We structured this work into two parts. The first has dedicated to the construction of theoretical conceptions built in the belief that collaborative culture facilitates an answer to the society challenges, promoting school development, teachers' professional development and curricula development. We found aspects that give evidence to the importance of collaboration rather than individualism culture, still predominating in our schools and enhanced the collaboration between teachers as support, sharing responsibilities and team work. The second part was based on the construction, application and data treatment of a questionnaire which allowed us to know not only the first grade teachers conceptions about collaboration but also the way they put it into practice in their schools.

Although the results show some changes, these are still not enough. Teachers know the concept of collaboration and others related to it and recognize the advantages and obstacles to collaboration, admitting its influence in their professional development. However they still don't recognize that collaboration in professional development implies curricular development. The study shows that in teachers' collaboration practices it's not significant the number of those who plan and build together common projects in for the classroom and school.

Finally we make some suggestions for the desired change related essentially with teachers' education in pre-service and in-service, that we think should be rich in collaborative practices.

RÉSUMÉ

Cette étude est basée sur le principe que la culture de collaboration parmi les enseignants favorise leur développement personnel et professionnel et encore les programme d'études.

La recherche a posé des questions sur un ensemble des aspects par rapport aux ce qui concerne la coexistence de l'école avec les défis de une société de la post-modernité, par la diversité, l'avance de la technologie, de l'incertitude, de la rapidité et de la complexité. Ces défis, peuvent devenir une surcharge d'innovations et d'une intensification du travail d'enseignement.

Nous avons structuré ce travail en deux différentes parties. La première a consisté à construire des conceptions théoriques établies dans la croyance que la culture de collaboration facilite une réponse aux défis de la société, favorisant le développement des écoles, le développement professionnel des enseignants et le développement de programmes d'études. Nous avons trouvé des aspects qui démontrent l'importance de la collaboration plutôt que la culture de l'individualisme encore établi dans nos écoles et nous démontrons comment la collaboration parmi les enseignants est une forme d'aide et moyen de travail d'équipe. La deuxième partie a été basée sur la construction, l'application et le traitement d'un questionnaire, qui nous a permis de connaître non seulement les conceptions de enseignants sur le sujet de la collaboration mais également de la manière don ils opérationnalisent dans la pratique, dans leurs écoles.

Nonobstant les limitations de notre étude, les résultats montrent déjà quelques changements, bien que pas suffisants. Les enseignants maîtrisent le concept de la collaboration et d'autres concernants a identifient les avantages et les obstacles à la collaboration, et reconnaissent son influence sur leur développement professionnel. Toutefois ils ne reconnaissent pas que la collaboration dans le développement professionnel implique le développement curriculaire, une fois que dans les pratiques, il n'est significatif le nombre de ceux qui essaient de planifier ensemble des projets communs pour la salle de classe et pour l'école.

Finalement, nous faisons quelques suggestions pour le changement désiré par rapport essentiellement à la formation, initiale et continue, qui nous pensons devraient être riches en pratiques de collaboration.

Índice

Lista de quadros.....	iv
Lista de tabelas.....	v
Lista de gráficos.....	viii
Introdução.....	I

1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Colaboração e Educação - Exigências e Complexidades.....	2
1. O processo de mudança.....	3
1.1. Novos contextos.....	3
1.2. Do individualismo docente à colaboração docente.....	6
2. Conceituar colaboração.....	10
2.1. Várias definições.....	10
2.2. Estrutura e processos de colaboração.....	12
2.3. Características da colaboração em educação.....	13
3. A comunicação.....	17
3.1. Pedra basilar da colaboração.....	17
3.2. Estratégias para uma comunicação efectiva.....	19
3.3. A importância da comunicação nas relações interpessoais.....	24
4. A colaboração entre docentes.....	26
4.1. Modalidades de colaboração na função docente.....	26
4.2. Factores facilitadores do desenvolvimento da colaboração docente.....	33
4.3. Obstáculos ao desenvolvimento da colaboração docente.....	36

Capítulo II - Colaboração Docente e Desenvolvimento Profissional.....	39
1. Colaboração e desenvolvimento profissional.....	40
1.1. Da dimensão pessoal à dimensão profissional.....	40
1.2. A crise da identidade profissional ou o mal-estar dos docentes.....	45
2. O desenvolvimento profissional dos docentes.....	48
2.1. Caminhos para uma atitude colaborativa.....	48
2.2. Competências profissionais.....	54
Capítulo III - Exigências da Formação Docente para o Desenvolvimento de Culturas Colaborativas.....	60
1. Exigências da formação docente.....	61
1.1. A colaboração na formação inicial.....	62
1.2. A colaboração na formação contínua.....	69
Capítulo IV - Colaboração e Desenvolvimento Curricular.....	79
1. Eixos de mudança no domínio curricular.....	80
2. Colaboração e organização de sala de aula.....	84
3. Estratégias de cooperação na sala de aula: ensino e aprendizagem.....	86
2ª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	
Capítulo V - Contexto Metodológico da Investigação.....	94
1. O modelo de investigação.....	95
1.1. Descrição do percurso metodológico.....	96
1.2. Plano da investigação.....	97
1.2.1. Objectivo geral.....	97
1.2.2. Objectivos específicos.....	97

1.3. Questões de pesquisa.....	98
1.4. Recolha de dados.....	98
1.4.1. A entrevista - elaboração e realização.....	98
1.4.2. O questionário - elaboração e aplicação.....	99
1.5. População.....	100
2. Apresentação e análise interpretativa de dados.....	100
2.1. Descrição do instrumento estatístico.....	100
2.2. Caracterização da amostra.....	101
2.3. Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação às questões sobre a prática de colaboração docente.....	105
2.4. Análise das diferentes categorias - testes a utilizar.....	112
2.4.1. Diferenças significativas.....	118
2.4.2. Testes não paramétricos.....	124
2.5. Conceito de colaboração docente - análise descritiva.....	128
2.5.1. Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação às questões sobre o conceito de colaboração docente.....	128
2.6. Correlações entre variáveis.....	134
3. Para além da análise estruturada.....	141
Conclusão - Para uma nova cultura organizacional da escola.....	147
Bibliografia.....	157
Anexos.....	167
Anexo 1 - Tópicos para o guião de entrevista.....	168
Anexo 2 - Entrevistas e análise de conteúdo.....	175
Anexo 3 - Questionário.....	187

Lista de quadros

Quadro I	Colaboração	11
Quadro II	Características da colaboração	16
Quadro III	Comunicação	17
Quadro IV	Etapas da comunicação	18
Quadro V	Estratégias de resolução de conflitos	20
Quadro VI	Liderança democrática	23
Quadro VII	<i>Skills</i> de comunicação interpessoal	25
Quadro VIII	Resolução de problemas de forma partilhada	27
Quadro IX	Etapas da carreira - Huberman	50
Quadro X	Modelo de desenvolvimento profissional dos docentes - Leithwood	52
Quadro XI	Modelos de ressonância colaborativa na formação inicial	64
Quadro XII	Modelos de formação contínua	70
Quadro XIII	Modelos de co-teaching	86
Quadro XIV	Vantagens do ensino cooperativo	89
Quadro XV	Um modelo de formação baseado na investigação-acção colaborativa	152

Lista de tabelas

Tabela 1	Caracterização da amostra em relação ao sexo	101
Tabela 2	Caracterização da amostra em relação à idade	101
Tabela 3	Caracterização da amostra em relação aos anos de serviço docente	102
Tabela 4	Caracterização da amostra em relação à situação profissional	103
Tabela 5	Caracterização da amostra em relação aos anos de serviço e situação profissional	104
Tabela 6	Caracterização da amostra em relação ao número de professores das actividades curriculares	104
Tabela 7	Partilha de conhecimentos com outros colegas	105
Tabela 8	Troca de ideias sobre trabalhos escolares	106
Tabela 9	Relacionamento com os colegas de forma espontânea e voluntária	106
Tabela 10	Planificação em conjunto com outros colegas do mesmo ano de escolaridade	106
Tabela 11	Trabalho em conjunto com outros docentes para o desenvolvimento de iniciativas próprias	107
Tabela 12	Partilha de materiais com os colegas	107
Tabela 13	Insegurança quando existe partilha de experiências com os colegas	108
Tabela 14	Dificuldade em estar em grupo	108
Tabela 15	Relacionamento com os colegas através de contactos informais (cumprimento, recreio...)	108
Tabela 16	Projecto curricular da turma é construído em colaboração com os professores das extracurriculares	109
Tabela 17	Planificação com o docente de educação especial	109
Tabela 18	Aceitação da observação em sala de aula por outros colegas	110
Tabela 19	Aceitação de sugestões dos colegas	110
Tabela 20	Trabalho em conjunto com outros docentes para o desenvolvimento de iniciativas requeridas externamente	111
Tabela 21	Partilha de actividades com os docentes das actividades extracurriculares	111
Tabela 22	Planificação com o professor de apoio	112
Tabela 23	Partilha de experiências com os colegas na escola	112

Tabela 24	Categorias dos questionários	113
Tabela 25	Resultado da consistência interna em relação à prática de colaboração docente	115
Tabela 26	Resultado da consistência interna em relação ao conceito de colaboração docente	116
Tabela 27	Pontuações médias segundo as medidas descritivas em relação à prática e conceito de colaboração docente	117
Tabela 28	Resultados do Teste Kolmogorov-Smirnov da normalidade das pontuações médias em estudo	117
Tabela 29	Resultado do Teste de Levene da homogeneidade de variâncias em relação à variável idade	119
Tabela 30	Resultado do Teste One-Way ANOVA em relação à variável idade	120
Tabela 31	Medidas descritivas e intervalo de confiança das pontuações médias, em relação à idade	120
Tabela 32	Resultado do Teste de Levene da homogeneidade de variâncias em relação à variável anos de serviço docente	121
Tabela 33	Resultado do Teste One-Way ANOVA em relação à variável anos de serviço docente	121
Tabela 34	Medidas descritivas e intervalo de confiança das pontuações médias, em relação aos anos de serviço	122
Tabela 35	Resultado do Teste de Levene da homogeneidade de variâncias em relação à variável situação profissional	123
Tabela 36	Resultado do Teste One-Way ANOVA em relação à variável situação profissional	123
Tabela 37	Medidas descritivas e intervalo de confiança das pontuações médias, em relação à situação profissional	123
Tabela 38	Resultado do Teste Kruskal-Wallis em relação à variável idade	124
Tabela 39	Ordens médias das pontuações médias, segundo a idade	125
Tabela 40	Resultado do Kruskal-Wallis em relação à variável anos de serviço	126
Tabela 41	Ordens médias das pontuações médias, segundo os anos de serviço	126
Tabela 42	Resultado do Teste Kruskal-Wallis em relação à variável situação profissional	127
Tabela 43	Ordens médias das pontuações médias, segundo a situação	127

	profissional	
Tabela 44	Coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes à prática e ao conceito de colaboração docente	134
Tabela 45	Coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes às vantagens e ao conceito de colaboração	135
Tabela 46	Coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes aos impactos e às vantagens da colaboração	136
Tabela 47	Coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes aos impactos e às vantagens da colaboração	137
Tabela 48	Coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes à formação docente e ao conceito de colaboração	138
Tabela 49	Coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes às vantagens da colaboração e à formação docente	139
Tabela 50	Coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes aos impactos da colaboração e à formação docente	140

Lista de gráficos

Gráfico 1	Caracterização da amostra em relação à idade	102
Gráfico 2	Caracterização da amostra em relação aos anos de serviço docente	103
Gráfico 3	Caracterização da amostra em relação ao número de professores das actividades curriculares	105
Gráfico 4	Distribuição das pontuações médias segundo a idade	121
Gráfico 5	Distribuição das pontuações médias segundo os anos de serviço	122
Gráfico 6	Distribuição das pontuações médias segundo a situação profissional	124
Gráfico 7	Distribuição das pontuações médias segundo a idade	125
Gráfico 8	Distribuição das pontuações médias segundo os anos de serviço	126
Gráfico 9	Distribuição das pontuações médias segundo a situação profissional	127
Gráfico 10	Individualismo na profissão docente	128
Gráfico 11	Conceito de colaboração	129
Gráfico 12	Vantagens da colaboração	130
Gráfico 13	Obstáculos à colaboração	131
Gráfico 14	Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional	132
Gráfico 15	Formação docente	133
Gráfico 16	Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes às vantagens e ao conceito de colaboração	135
Gráfico 17	Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes aos impactos e ao conceito de colaboração	136
Gráfico 18	Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes aos impactos e às vantagens da colaboração	137
Gráfico 19	Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes à formação docente e ao conceito de colaboração	138
Gráfico 20	Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes às vantagens da colaboração e à formação docente	139
Gráfico 21	Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes aos impactos da colaboração e à formação docente	140



Introdução

Introdução

1. A educação é sempre uma "aventura" colectiva de partilha: de afectos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida... Pensar a educação numa lógica burocrática e corporativa de mera adição, confrontação ou justaposição de "papéis educacionais" (em que cada "parceiro" ou "agente" se manteria acantonado na sua ilha de "autonomia", só saindo dela em momentos ritualizados para cumprir uma função estatutária ou organizacional) é pensar a educação numa perspectiva profundamente redutora, social e culturalmente perversa. Reforçar os mecanismos de interacção solidária e os procedimentos cooperativos (ademais, numa era em que a emulação individualista e o "salve-se quem puder" da competição mais desumanizada parecem sinalizar o sentido único do pós-modernismo civilizacional) é, pois, um imperativo de qualquer política educativa que pretenda assumir a educação como uma responsabilidade social.

2. Os hábitos profundamente arraigados, de trabalho solitário, individual(ista) e não cooperativo dos professores são um dos principais factores de empobrecimento dos ambientes de ensino/aprendizagem e das práticas educativas. Se o fenómeno atravessa transversalmente todo o sistema de ensino e tem, porventura, nas universidades a sua expressão mais absurda, é todavia no 1º Ciclo do Ensino Básico, ainda predominantemente organizado na lógica da monodocência, que o seu impacto negativo mais se faz sentir. O modelo do professor fechado a sete chaves na sua sala (cela) de aula, "orgulhosamente só" no desempenho, mais ou menos ritualizado e raramente reflectido, das tarefas curriculares que lhe cabem (ou ele julga caberem-lhe), é ainda hoje o "modelo" prevalecente entre os professores e nas escolas do 1º Ciclo. Os efeitos são devastadores. A escola do 1º Ciclo, como organização educativa, praticamente não existe - existem apenas "lugares" de ensino, cada um com o seu professor, "titular" e as suas crianças. A escola é um arquipélago, onde cada ilha (cada sala) tem a sua identidade (quando chega a tê-la) e a sua lógica muito própria (ou imprópria) de organização e funcionamento. A responsabilidade educacional do professor circunscreve-se ao que se passa no interior da sua sala de aula e, mesmo assim, é uma responsabilidade pouco mais do que ficcional, dada a irrelevância e ineficácia dos mecanismos de avaliação não burocrática da actividade docente. Acantonado nos pequenos espaços que domina e, acumulando sucessivos défices de auto-estima, segurança e motivação profissionais, cada vez mais incapaz de partilhar e de interagir dialecticamente com os colegas e os demais parceiros, o professor do 1º Ciclo tende frequentemente a entrar num processo de verdadeira infantilização cultural, científica, didáctica e pedagógica, que rapidamente o desqualifica para o exercício da função educacional. Esta tendência para o progressivo empobrecimento dos níveis de consciência e dos padrões de desempenho profissional dos professores do 1º Ciclo representa um dos principais problemas do sistema educativo, à escala nacional, regional e local.

(Alves, Rubem, 2001: 93)

Introduzimos o nosso trabalho com este excerto de Rubem Alves, pois, foi a sua leitura que nos motivou para a pesquisa que deu origem à produção das reflexões contidas ao longo desta dissertação e lançou o tema por nós explorado: Colaboração e Educação e, de uma forma particular, Colaboração entre docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico - influências no desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular.

Os primeiros aspectos que merecem a nossa reflexão e que nos são caros surgem das seguintes afirmações:

1. "A educação é sempre uma "aventura" colectiva de partilha" e 2. "Reforçar os mecanismos de interacção solidária e os procedimentos cooperativos (...) é pois um imperativo de qualquer política educativa que pretenda assumir a educação como uma responsabilidade social."

Simultaneamente, outras duas ideias explícitas neste excerto teimam em persistir na nossa primeira reflexão, vão precisamente no sentido inverso, quando Rubem Alves menciona:

" Os hábitos, profundamente arraigados, de trabalho solitário individual (ista) e não cooperativo dos professores" e "O modelo do professor fechado a sete chaves na sua sala (cela) de aula," orgulhosamente só ".

Estarão ainda enraizados os modelos solitários e individualistas nas salas de aula do 1º ciclo do ensino básico ou estas afirmações são demasiado penalizadoras? Já se alteraram as práticas docentes no sentido da colaboração docente? São questões, que nos acompanharão ao longo deste trabalho.

Concordamos plenamente com a ideia de que a educação é uma responsabilidade social. Ela não pode ser analisada fora do contexto onde se movimenta. Na realidade o ser humano vive em sociedade. E a sociedade é, ela própria, constituída por relações de colaboração entre os diversos elementos que a constituem.

Perguntamo-nos, então: Será que o mesmo acontece no campo educacional?

O sistema educacional é feito de um conjunto de relações entre intervenientes, processos e objectivos que se operacionalizam de forma dinâmica e interactiva. A colaboração nasce da convergência de interesses de diferentes partes no lançamento de uma acção, no reconhecimento de objectivos comuns, na identificação dos meios que uns e outros são susceptíveis de utilizar em conjunto e na construção de projectos comuns, mas portadores de significados múltiplos, esperando-se à partida que deles resultem vantagens legítimas para os diferentes parceiros.

Falar de colaboração em educação é falar de uma inovação que poderá afirmar-se como um longo e duradouro impacto, pois é um fenómeno que faz parte do progresso da própria sociedade (Friend & Cook, 1992). Se partirmos do princípio de que a escola é um reflexo das pressões da sociedade contemporânea, as quais se fazem no sentido de aumentar a confiança na colaboração entre empresas coadjuvadas pelo grande fluxo de informação, torna-se evidente o porquê da colaboração ser um caminho proeminente nas escolas (Friend & Cook, 1992).

A colaboração não é uma actividade unidimensional, ela existe ao longo de um continuum percorrido no desenvolvimento de soluções em conjunto. Diferentes situações requerem diferentes tipos de interacções e todos os profissionais numa escola devem estar preparados para uma extensão multidimensional de interacções colaborativas durante o seu trabalho. Se a colaboração é definida de uma forma multidimensional, o carácter específico da situação é que determina o melhor tipo de colaboração para uma determinada situação (Pugach & Johnson, 1995).

Neste contexto, e restringindo-nos ao tema desta dissertação - Colaboração e Educação – pretendemos reflectir sobre a influência das culturas colaborativas entre docentes no seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento curricular, pois consideramos que este tema nos desafia a procurar novos caminhos com implicações no desenvolvimento das escolas. Não nos podemos esquecer que se à escola se pede que dote os seus alunos de *skills* de competência, eficácia e interacção, terão os docentes de ser os primeiros a evidenciar esses mesmos *skills* entre si.

Perguntamo-nos, então, porque se afirma que " a escola é um arquipélago"?

Porque se afirma que " a responsabilidade educacional do professor circunscreve-se ao que se passa no interior da sua sala de aula" ?

Porque se afirma que o professor "acantonado nos pequenos espaços que domina (...) é cada vez mais incapaz de partilhar e de interagir colectivamente com os colegas e os demais parceiros"?

Estarão os docentes alheios às grandes transformações que ocorrem à sua volta?

Que pensam os docentes acerca deste assunto?

Ou, contrariamente, exige-se cada vez mais ao docente uma panóplia de competências, para as quais nem sempre consegue dar respostas adequadas levando-o, por isso, a refugiar-se no saber-fazer transmitido ao longo dos tempos pelos modelos de formação?

Sabemos que a profissão docente durante largos anos se pautou pela vivência isolada do "eu-professor" com os seus alunos. Mas, acreditamos que esta realidade está a se tornar fragilizada, fruto das constantes mudanças às quais a sociedade hoje está sujeita. Todavia, não ignoramos o facto de que as transformações não se operacionalizam de um momento para outro, elas estão condicionadas aos hábitos de longos anos.

Hoje, mais do que nunca, fala-se de profissionais competentes, isto é, que evidenciem as várias dimensões a do saber, a do saber-fazer, a do saber-estar e a do saber-ser. Nesta última está incluída a dimensão social, a dimensão da relação com os outros. São as competências sociais que emergem, relacionadas com a colaboração em equipas, com a comunicação e a cooperação. Assim, " *Construir a identidade profissional hoje, não passa por uma tarefa meramente individual ou solitária. Ela advém de constructos que se inter cruzam partindo de diversas variáveis, desde as experiências pessoais até às vivências enquanto grupo profissional*" (Suleman, 2001: 114).

Outra exigência não se poderia esperar se se quer a construção de uma sociedade educativa democrática que proporcione um clima de escola sustentável, propício a encarar, com sucesso, as mudanças dos dias de hoje e a aceleração constante, fruto da sociedade globalizada e de informação. Estamos ou não interessados na construção de uma escola que

tenha novas soluções, capaz de dar resposta aos desafios do processo de construção social da educação?

A história educacional do nosso país está marcada pela construção retórica da educação, isto é, está pautada por um conjunto de iniciativas individuais. Sustenta-se que cada escola é o centro da mudança e da melhoria do sistema educativo, o que induz à adopção de uma lógica de cerceamento e de isolamento das dinâmicas de mudança social em torno de uma organização específica (Azevedo, 2001). Não querendo menosprezar as iniciativas individuais, importa equacionar o futuro da educação num quadro de inteligibilidade que destrua a insularização constante da educação e num jogo de actores em circuito fechado, integrando-a no conjunto dos esforços contínuos do país em ordem à melhoria progressiva da qualidade de vida, de forma a potenciar a mudança. Advoga-se que as escolas não podem continuar a pensar-se sozinhas e a actuar isoladas, como heroínas de uma causa (Azevedo, 2000). A criação de hábitos de trabalho colaborativo é condição sine qua non para que a mudança parta de dentro para fora, isto é, para que se torne um desejo, uma necessidade de todo e qualquer docente e não uma obrigação a cumprir.

São estas reflexões que nos levam a equacionar os seguintes objectivos:

- Conhecer o conceito de colaboração docente;
- Conhecer as práticas de colaboração entre docentes;
- Identificar os benefícios ou vantagens da colaboração entre docentes;
- Identificar factores de entrave às práticas colaborativas entre docentes;
- Investigar a relação entre a colaboração e o desenvolvimento profissional dos docentes;
- Relacionar o desenvolvimento profissional dos docentes com o desenvolvimento curricular.

Algumas questões emergem dos objectivos propostos:

- Porquê o individualismo nas práticas docentes?
- O que é colaboração em termos educacionais?
- Porque é que a colaboração se torna tão importante no campo da educação?
- Como se operacionaliza a colaboração entre os docentes?

- Qual a relação entre a colaboração docente e o desenvolvimento profissional dos docentes?
- Qual a relação entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento curricular?
- Que factores condicionam a colaboração entre docentes?

Para a concretização desta investigação, a metodologia a utilizar incidirá numa revisão de literatura que nos permita configurar um quadro teórico de suporte às questões e objectivos apresentados e numa análise de dados empíricos, colhidos em entrevistas e questionários.

Assim dividimos o nosso trabalho em duas partes: o enquadramento teórico e a parte empírica.

O enquadramento teórico encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo procuramos contextualizar a problemática da mudança inerente à necessidade da transformação de práticas educativas, isto é abordaremos a passagem do individualismo docente à colaboração. Que caminhos? Que práticas? Neste capítulo, consideramos pertinente conceituar a colaboração, não esquecendo a estrutura, os princípios e as características da colaboração docente. Apresentamos ainda a comunicação como pedra basilar da colaboração, ressaltando a sua importância nas relações interpessoais. Evidenciamos também as modalidades de colaboração na função docente, apontando não só factores facilitadores, como obstáculos à mesma.

No capítulo dois, exploramos a problemática relativa ao desenvolvimento profissional, tentando estabelecer um paralelo entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional, passando pela problemática da crise da identidade ou o mal estar-docente. Perspectivamos alguns caminhos para uma atitude colaborativa desencadeadores de competências essenciais ao desenvolvimento profissional dos docentes.

No capítulo três, apresentamos exigências na formação inicial e contínua dos docentes, exigências relacionadas com as culturas colaborativas.

No capítulo quatro, abordamos os efeitos da colaboração docente no desenvolvimento curricular apontando eixos de mudança no sentido de reconhecer o desenvolvimento curricular como um processo de decisão e de gestão. Abordamos as influências da

colaboração na organização de sala de aula e apresentamos estratégias de cooperação no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos, no capítulo cinco, o contexto metodológico da investigação bem como a análise interpretativa de dados, na qual procuramos conhecer por um lado, as práticas de colaboração docente e por outro lado, o conceito de colaboração docente, centrando a nossa análise em docentes do 1º ciclo do ensino básico do concelho do Funchal. Este estudo teve por base a aplicação e análise de duas entrevistas, a partir das quais se construiu um questionário no intuito de obter dados quantitativos cuja amostra foi de maior amplitude. Descrevemos o método utilizado na investigação, explicitamos os objectivos, apresentamos a amostra, descrevemos os procedimentos utilizados, os tratamentos estatísticos realizados, apresentamos os resultados da investigação e discutimos os resultados obtidos nos dados empíricos à luz das bases teóricas apresentadas

Finalmente, apresentamos as conclusões tecendo algumas sugestões e recomendações, de forma a contribuir para uma reflexão que conduza a mudanças educativas que valorizem o funcionamento colectivo dos docentes, baseado numa cultura que os faz ser elementos interventivos nas diferentes dimensões que configuram a vida escolar.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I

Colaboração e Educação - Exigências e Complexidades

1. O processo de mudança

Mesmo as estratégias de mudança mais bem intencionadas, aquelas que procuram respeitar os juízos discricionários dos docentes, promover o seu crescimento profissional e apoiar os seus esforços para construir uma comunidade profissional, são muitas vezes contraproducentes, uma vez que são comprimidas em modelos mecanicistas ou asfixiados, através de supervisões sufocantes (Hargreaves, 1998: 3).

1.1. Novos contextos

O docente trabalha hoje num mundo em mudança.

Se atendermos ao explícito na introdução do nosso trabalho, hoje os docentes travam uma batalha diferente daquela que vinham a enfrentar desde há muitos anos.

Por um lado, constata-se que o seu papel se expande ao assumir novos problemas e requisitos. Por outro lado, as inovações multiplicam-se à medida que a mudança acelera, sendo os métodos e estratégias utilizados, tal como a base do conhecimento que os justifica, constantemente criticados, ao mesmo tempo que as certezas científicas perdem a sua credibilidade (Hargreaves, 1998).

Na verdade, estamos de acordo com Marques, (2001) quando este afirma que:

(...)se há um conceito que faz o pleno para descrever os tempos actuais e os de futuro próximo é a mudança. Tudo muda a uma velocidade vertiginosa. Os consumos, os conhecimentos, as tecnologias, as modas, os protagonistas... tudo muda. Dir-se-á que sempre assim foi. Em certa medida, é verdade. E se "Todo o Mundo é feito de mudança/tomando sempre novas qualidades", os tempos presentes e futuros acrescentam uma pequena grande diferença: há mais e maiores mudanças em períodos de tempo cada vez menores. (Marques, 2001: 24)

Este cenário de constante renovação e reconstrução exige a adaptação e a inovação como formas de sobrevivência e de sucesso, abrindo caminho a respostas adequadas a novos problemas e desafios que se colocam à comunidade.

Nas dinâmicas de mudança, a escola assume um papel central " (...) enquanto instância privilegiada para a construção de conhecimentos, saberes, competências, atitudes e

interesses capazes de dotar cada cidadão com os instrumentos básicos essenciais à adaptação a uma sociedade em rápida mutação " (Rodrigues e Ribeiro, 2001: 94). De acordo com estes autores estas atitudes e comportamentos incluem a adaptabilidade, o espírito de inovação, a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipa, o espírito empreendedor e a capacidade de resolução de problemas. Referem ainda a educação para a cidadania, como essencial para estimular e apoiar estruturas e processos locais de intervenção cívica e solidária, numa perspectiva de convivência e cooperação intercultural.

A concretização e a resolução dos problemas da pós-modernidade assumem-se como ingredientes que influenciam em grande parte o futuro da educação.

Marchesi e Martín (1999) sinalizam os paradoxos da sociedade da pós-modernidade apontadas por Hargreaves (1998) e que afectam os professores e o seu trabalho. São eles:

- as economias flexíveis que devem orientar a preparação dos alunos simultaneamente para as mudanças do mercado de trabalho e para a capacidade de desenvolver a capacidade crítica face às mesmas. Isto é, a flexibilidade ocupacional e a complexidade organizacional criam necessidades de diversidade e tendências para a divisão, procurando os docentes desenvolver nos alunos competências e qualidades de flexibilidade tornando-os capazes de as produzir, mas também promovendo capacidades para o confronto com a ordem económica que irão encontrar quando adultos;
- o paradoxo da globalização que aponta para uma visão internacional dos conhecimentos, mas que ao mesmo tempo provoca a insegurança em relação à identidade de cada país, podendo conduzir ao reforço dos currículos tradicionais, podendo estes reforçar as desigualdades educativas entre grupos culturalmente diversos e criar excessos de conteúdos e sobrecargas de esforço para os docentes;
- a incerteza moral e científica que reduz a confiança no significado daquilo que se ensina, procurando o professor um novo tipo de certezas nos contextos sociais mais gerais;

- a fluidez organizacional que tanto pode servir para que as escolas encontrem respostas mais autónomas e fáceis, como para responsabilizar e culpabilizar os professores pelos insucessos educativos;
- a ansiedade pessoal e a procura da autenticidade que se transformam numa procura psicológica contínua, num mundo desprovido de pontos de apoio seguros podem conduzir a um compromisso com a mudança ou a atitudes de auto-compaixão e auto-indulgência, influenciando assim, o desenvolvimento profissional;
- a sofisticação e a complexidade tecnológica que podem comprometer as verdadeiras relações, passando estas a ser superficiais e não profundas, meramente artificiais, despojando assim, o processo de colaboração da sua vitalidade e espontaneidade;
- a compreensão do tempo e do espaço que pode conduzir a uma melhor capacidade de resposta da escola, mas que também pode provocar uma excessiva pressão laboral e uma maior desorientação.

Marchesi e Martín (1999) afirmam que esta situação paradoxal, ambivalente e contraditória está presente no trabalho dos docentes, nas suas perspectivas e na sua confiança na educação e nas suas formas de se relacionar e organizar.

Numa atitude de defesa perante este vendaval de mudanças, resta aos docentes duas opções: segurar-se às posições mais tradicionalistas - é a opção do derrotismo e da amargura - ou fazer-lhe frente indo ao encontro das transformações sociais e incorporar-se no processo de mudança, alterando as regras do ensino e do trabalho docente. Só assim, teremos, no século XXI, uma escola de qualidade. Escola de qualidade entendida como aquela que simultaneamente potencia o desenvolvimento dos alunos nas suas diferentes dimensões, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa e promove o desenvolvimento profissional dos docentes.

1.2. Do individualismo docente à colaboração docente

Abordar o individualismo e a colaboração docente é reflectir sobre a cultura profissional dos professores. No contexto da escola " (...) entendemos por cultura o conjunto de expectativas, valores, crenças, representações, normas, códigos, identidades (símbolos e significados) que os docentes assumem no seu quotidiano, na escola e na comunidade em que estão inseridos" (Peres, 2000: 239). Assim, não podemos falar duma cultura do sistema escolar mas de várias culturas, pois cada estabelecimento possui uma cultural própria e, dentro desta, subculturas distintas.

Hargreaves (1998) clarifica dois factores estruturantes da cultura - o conteúdo e a forma. O conteúdo consiste nas atitudes, crenças, valores e hábitos de um determinado grupo de professores, aquilo que estabelece a unidade na diversidade. A forma está configurada pelos modelos de relação e pelas formas de associação entre os elementos que participam dessa cultura. Estes dois factores inter-relacionam-se, implicando alterações mútuas. Este autor refere que compreender as formas da cultura dos professores é compreender os limites e as possibilidades do desenvolvimento dos professores e da mudança educativa. Neste trabalho abordaremos essencialmente duas formas de cultura: o individualismo e a colaboração, incidindo sobre esta última a nossa maior reflexão.

Começamos, então, por reflectir sobre a cultura que tem pautado o ensino desde sempre. Retomemos a citação escolhida para a introdução deste trabalho. "Os hábitos, profundamente arraigados, de trabalho solitário, individual(ista) e não cooperativo dos professores são um dos principais factores de empobrecimento dos ambientes de ensino/aprendizagem e das práticas educativas"(Alves, 2001: 93).

Esta afirmação é reforçada pelas considerações feitas por Hargreaves (1998: 187), quando diz o seguinte:

A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula. A maioria das escolas elementares continua a ter aquilo que Lortie descreveu como uma estrutura em forma de caixa de ovos: salas de aula segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem.

O isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem-vinda de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada por eles. No

entanto, este isolamento também acarreta problemas. Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e de apoio. Os professores isolados recebem pouco feedback por parte de outros adultos no que concerne ao seu mérito, valor e competência (Hargreaves, 1998: 187).

Para nós esta realidade é preocupante, todavia estamos convictos que já se abriram novos horizontes com vista à mudança. Reconhecemos que existem algumas situações em que esta realidade já se alterou. Todavia, são ainda consideradas excepções à regra geral, continuando assim a prevalecer a cultura do individualismo. Urge então tentar esclarecer, ou descobrir as causas da prevalência de tal cultura. Baseado em bibliografia de investigação e em vários estudos efectuados, nomeadamente nos EUA, Hargreaves (1998) apresenta-nos vários factores que explicitam ou determinam a prevalência do individualismo sobre a colaboração, factores estes que consideramos oportuno apresentar de forma sucinta:

- sentimentos de desconfiança e de ansiedade;
- comportamentos defensivos;
- defeitos e fracassos dos professores, resultado das incertezas do seu trabalho;
- experiência passada enquanto alunos, para formarem os próprios estilos e estratégias de ensino;
- receio da observação e avaliação, porque temem as críticas;
- tipo de personalidade (sentir-se mais confortável na companhia de crianças do que na companhia de outros adultos).

Consideramos pertinente apresentar um estudo efectuado por Rosenholtz (1988 *cf.* Hargreaves, 1998: 188), nos EUA, em 78 escolas elementares, e que é apresentado na obra de Hargreaves (1998), estudo este sobre relações colegiais entre os professores o qual é considerado um dos estudos mais abrangentes efectuados até hoje nesta área. Neste estudo verificou-se

(...) que os comportamentos de ajuda são pouco frequentes, que raramente se estendem para além dos materiais ou das ideias já existentes, que a planificação e a resolução de problemas através de contactos com colegas praticamente não acontece e que os professores "isolados" preferem guardar os seus problemas de disciplina para si próprios (Hargreaves, 1998: 188-189).

Na nossa opinião, o individualismo pode ser compatível com a troca de ideias e opiniões sobre os alunos e sobre os materiais mais adequados para a sua utilização na sala de

aula, mas não favorece a reflexão em conjunto, a planificação e a revisão partilhada do processo de ensino que se desenvolve nas aulas.

Esta autora, Rosenholtz, utiliza nas suas exposições uma metáfora algo brusca para caracterizar o individualismo dos docentes: "Tal como a ostra que neutraliza um grão de areia irritante, cobrindo-o com camadas de pérola, os professores isolados parecem cobrir as suas dúvidas e inadequações irritantes com camadas reconfortantes de ilusão pessoal" (Rosenholtz, 1988 *cf.* Hargreaves, 1998: 189).

As causas apresentadas para a prevalência da cultura do individualismo poderão ser consideradas como factores psicológicos, no entanto Hargreaves (1998) reforça a ideia de que não está comprovado que sejam os únicos factores que levam ao isolamento, pois existem também os factores físicos: "(...) tal individualismo é visto como um resultado do isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula" (Hargreaves, 1998: 191).

O individualismo é encarado como uma consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos. Sendo assim "(...) quando falamos de individualismo, estamos a referir claramente, não uma única coisa, mas antes um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos" (Hargreaves, 1998: 193).

Hargreaves (1998) apresenta três factores gerais do individualismo - o individualismo constrangido, o individualismo estratégico e o individualismo electivo.

Caracteriza o individualismo constrangido como aquele que ocorre quando os professores ensinam, planificam e trabalham a sós devido a constrangimentos administrativos ou de qualquer outro tipo, mas que apresenta barreiras ou desencoraja ao procedimento de outro modo (ex: estrutura arquitectónica, escassez e falta de qualidade dos espaços, dificuldade em conciliar horários).

Quanto ao individualismo estratégico, define-o como as formas como os docentes constroem e criam activamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho. O individualismo decorre de uma concentração calculada de esforço em que o tempo de preparação representa um recurso

escasso que não pode ser desperdiçado (ex: o professor centra-se na sua aula, no cumprimento dos objectivos estipulados nos programas).

Quanto ao isolamento electivo representa-o como uma opção pelo trabalho a sós, por uma questão de princípio, em grande parte do tempo ou sempre, mesmo quando o trabalho em colaboração com colegas é encorajado e existem oportunidades para que ele ocorra. O isolamento é visto como uma forma preferida de agir. Ele decorre de razões pessoais, da biografia e da socialização profissional, mais do que de obrigações, de falta de oportunidades ou do dispêndio eficiente do esforço.

Esta reflexão sobre o individualismo parece-nos pertinente pois como refere Jesus et al. (2000a), habitualmente o trabalho dos professores é realizado

(...) segundo uma postura individualista e isolada, responsabilizando-se cada professor pelos seus alunos na sala de aula durante o tempo lectivo da sua disciplina, não tendo mais ninguém nada a ver com o que ocorre neste espaço-tempo. Diversas investigações têm permitido verificar que o isolamento dos professores constitui um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional e é uma das características mais salientes nos professores afectados pelo mal-estar (Jesus et al., 2000: 4).

Esta questão preocupa-nos pois, sentimos que a mudança de atitudes nas práticas docentes passa por espaços de reflexão em conjunto, onde cada um e todos exponham os seus receios, as suas dúvidas e incertezas. Também Albano Estrela (1992 *cf.* Jesus et al., 2000:4) considera que:

Ensinar é um empreendimento solitário. Os médicos discutem os diagnósticos dos pacientes; os advogados de defesa e de acusação analisam os julgamentos; os atletas profissionais estudam videograções dos seus competidores; os artistas escrutinam as telas uns dos outros; e os escritores revêem habitualmente o trabalho dos seus colegas. Os professores pelo contrário, funcionam a quarentena profissional, raramente tendo a oportunidade de observar outras aulas, comparar convicções, trocar pontos de vista e considerar opções.

Por isso, pensamos que é urgente uma nova atitude que altere as práticas docentes, pois, retomando a citação de Rubem Alves,

A educação é sempre uma "aventura" colectiva de partilha: de afectos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida... (...) Reforçar os mecanismos de interacção solidária e os procedimentos cooperativos (...) é,

pois, um imperativo de qualquer política educativa que pretenda assumir a educação como responsabilidade social (Alves, 2001: 93).

É o emergir da necessidade da substituição das práticas de isolamento docente pelas práticas de colaboração docente, ou seja, a passagem da cultura do individualismo para a cultura de colaboração. Perguntamos então:

- O que é colaboração docente?
- Como se define?
- Como se caracteriza?
- Quais os seus pressupostos?
- Quais as suas exigências?
- Que benefícios traz a colaboração entre docentes?

Tentaremos nos pontos seguintes encontrar as respostas às nossas dúvidas tendo em vista a fundamentação teórica da colaboração entre docentes, como condição para o aperfeiçoamento das suas práticas e, em suma, como contributo para o seu desenvolvimento profissional.

2. Conceituar colaboração

Colaboração significa um esforço comum para resolver uma tarefa, que só pode ser resolvida por meio de ajuda recíproca, isto é, o todo depende das partes e as partes dependem do todo e o contributo do grupo depende do contributo do indivíduo, assim como o contributo do indivíduo depende do contributo do grupo (Haglund et al., s.d.: 228).

2.1. Várias definições

Partindo da necessidade de conceituar de forma genérica o termo colaboração, verificamos que de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, se define como o acto de colaborar. Ora colaborar significa trabalhar em comum com outrem na mesma obra ou cooperar. Com os autores que se seguem, a colaboração ganha uma maior amplitude.

Em termos educacionais, O “New England Programm in Teacher Education, 1973”, citado por Hord (1986), define colaboração como sendo o desenvolvimento de um modelo de planificação conjunta, implementação e avaliação, entre indivíduos e organizações. Este autor cita ainda Hoyt (1978) que diz que a colaboração é um termo que implica a partilha de responsabilidade e autoridade na política básica das tomadas de decisão, envolvendo todas as partes.

Hord, em 1986, apresenta um modelo de colaboração que é apresentado no quadro I.

Quadro I Colaboração

Processo
<ul style="list-style-type: none">▪ troca de tarefas em grupo▪ objectivos e plano de acção partilhados
Comunicação
<ul style="list-style-type: none">▪ estabelecem-se papéis de comunicação e canais para interacção
Recursos
<ul style="list-style-type: none">▪ as duas organizações contribuem com staff, tempo, recursos e capacidades▪ fundos mútuos▪ desenvolve-se o modo de processo “nós”
Liderança
<ul style="list-style-type: none">▪ dispersa▪ controle mútuo
Recompensas
<ul style="list-style-type: none">▪ partilha de produtos▪ relação permanente e maiores benefícios mútuos▪ embora se gaste mais tempo, energia e recursos, muitas vezes são conservados na partilha de esforços

(adaptado de Hord, S. M., 1986: 24 e 25)

Com base na literatura, na sua experiência pessoal e no senso comum, este autor acrescenta que a colaboração é altamente recomendada como o modo mais apropriado nas relações inter-organizacionais e, conseqüentemente, em termos das organizações escolares.

Para Friend e Cook (1992), a interacção é o ingrediente fundamental no conceito de colaboração. Para estes, a colaboração pressupõe a participação activa de duas ou mais pessoas, com características e personalidades diferentes, mas que assumem o compromisso de

trabalhar em conjunto de forma voluntária, com o fim de atingir objectivos comuns, através da tomada de decisão de forma partilhada.

Pugach & Johnson (1995) afirmam que colaborar com outros professores não é apenas uma questão de ser cooperativo, de ser simpático com os seus colegas. Ser simpático é importante para criar um ambiente agradável, mas pode-se ser simpático independentemente de se encontrar de mútuo acordo relativamente a metas educacionais comuns. Colaborar, cooperar ou trabalhar em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que podem resultar numa tomada de decisão colectiva ou numa acção cujo produto final traduz os contributos de cada um dos seus membros.

Já Hargreaves (1998) considera que a colaboração e a colegialidade são pontos vitais que relevam a relação entre o desenvolvimento das escolas e o desenvolvimento dos docentes, salientando que:

As formas de colaboração e de colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas figuram seguramente entre os factores de processo que os estudos sobre a eficácia das escolas identificam repetidamente como estando correlacionados com resultados escolares positivos (Hargreaves, 1998: 209).

Dada esta primeira clarificação conceptual, prosseguiremos este trabalho tentando explorar a estrutura e os processos da colaboração onde se inserem quer os princípios da colaboração quer as características inerentes ao processo de colaboração em educação.

2.2. Estrutura e processos de colaboração

" As soluções para os complexos problemas das escolas envolvem mudanças nos alunos e nos sistemas, e estas mudanças são melhor implementadas por grupos de indivíduos que trabalham juntos dentro das suas organizações" (Cuban, 1989 *cf.* Morsink e Lenk, 1992: 37).

A cultura de colaboração na estrutura escolar requer que os professores e outros profissionais, antes isolados, sejam agora encorajados a participar como membros de equipas

de toda a escola. O contexto para esta transformação inclui duas exigências conflituais. A primeira é a de produzir alunos com alto nível de realização; a segunda é a de responder ao aumento do número daqueles que apresentam Necessidades Educativas Especiais (Morsink & Lenk, 1992). Para que se efectuem as mudanças estruturais, há a necessidade dos grupos interactivos se regularem por determinados princípios. Por exemplo, Philips & McCullough (1990) apontam 5 princípios que envolvem a ética colaborativa:

- 1- responsabilidade conjunta na resolução dos problemas;
- 2- implicação e reconhecimento conjunto tendo em vista a resolução dos problemas;
- 3- convicção sobre as vantagens da reunião de talentos e recursos, nomeadamente:
 - a) o aumento das soluções geradas;
 - b) a diversidade de recursos e peritos disponíveis para se empenharem na resolução de problemas;
 - c) a melhoria e originalidade nas soluções produzidas;
- 4- convicção de que a solução do problema do professor ou do aluno merece dispêndio de tempo, energia e recursos;
- 5- aceitação de que os efeitos da colaboração são importantes e desejáveis (moral de grupo, coesão de grupo, aumento de conhecimentos sobre os processos de resolução de problemas e sobre intervenções específicas alternativas na sala de aula).

Estes princípios servirão como linhas orientadoras no processo colaborativo entre os docentes e deverão conectar-se com as características desse mesmo processo.

2.3. Características da colaboração em educação

As culturas de colaboração entre docentes privilegiam relações de trabalho que devem ser, de acordo com Hargreaves (1998):

- espontâneas - não devem depender de imposições externas, mas partir dos próprios professores enquanto grupo social;

- voluntárias - não devem resultar de constrangimentos administrativos, mas da percepção que os docentes têm de que trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo;
- orientadas para o desenvolvimento - os docentes trabalham em conjunto, para desenvolver iniciativas próprias ou iniciativas externas que mereçam o seu empenho, estabelecendo tarefas e finalidades;
- difundidas no espaço e no tempo - não são actividades calendarizadas, apesar de as reuniões e as sessões de planificação poderem fazer parte desta, referimo-nos aos encontros informais frequentes onde os problemas são partilhados, sendo estes encontros regulados pela própria forma como a vida profissional dos professores se desenrola na escola;
- imprevisíveis - os resultados podem ser incertos e dificilmente previsíveis, não sendo compatíveis com administrações escolares fortemente centralizadas.

Nas relações de trabalho, dos docentes em colaboração, estão implícitas interacções onde, se por um lado, existe um acordo básico entre os objectivos e os valores educativos, por outro, são respeitadas as opiniões divergentes dos membros do grupo em interacção. A colaboração não é produzida apenas à volta da acção docente propriamente dita. Estende-se aos contactos informais, aos momentos de pausa e ao convívio entre docentes, esta constrói-se lentamente (Hargreaves, 1994, *cf.* Marchesi e Martin, 1999). Podemos então considerar que a colaboração é o estilo que os profissionais usam na interacção com os outros. Esta inclui características-chave que apresentamos sumariadas no quadro II. Baseados em Friend & Cook (1992) e em Friend & Bursuck (1996) procuraremos discriminar pormenorizadamente as características ressaltando os seus atributos.

A colaboração é voluntária. Esta característica demonstra que não é possível forçar as pessoas a usar um estilo particular nas suas interacções com os outros. Portanto, parte-se de uma escolha pessoal que leva à desejada intervenção de equipa de forma colaborativa.

A colaboração é baseada na paridade. Implica uma situação em que cada interveniente contribui na interacção com igual valor ou peso, tendo cada um o mesmo poder nas decisões tomadas. Cada um é valorizado pelo esforço que desenvolve e não pela quantidade e a natureza da contribuição particular.

A colaboração requer partilha de metas. Os indivíduos que colaboram têm de, pelo menos, partilhar as metas. Neste caso a meta deve ser suficientemente significativa para todas as partes enquanto equipa, canalizando toda a energia para a colaboração.

A colaboração inclui co-responsabilidade na tomada de decisões. Embora os professores dividam, não de forma equitativa mas de forma conveniente, as tarefas para concretizar o ensino colectivo ou projecto, devem partilhar como parceiros iguais, as decisões fundamentais para as actividades que estão a seu cargo, como a necessidade de modificação de material, escolha de estratégias, horário de encontros do grupo e a sua funcionalidade, etc.

A colaboração inclui a partilha de responsabilidade nos resultados. Esta característica advém directamente da responsabilidade partilhada; isto é, se os professores partilham decisões têm também de partilhar a responsabilidade nos resultados das decisões tomadas, sejam eles positivos ou negativos.

A colaboração é baseada na partilha de recursos. Muitas vezes a partilha de recursos é a chave motivadora para a colaboração entre indivíduos. Cada participante contribui com algum tipo de recurso, o que aumenta em cada profissional o sentido de paridade. Os recursos incluem tempo, habilidade / capacidades técnicas, espaço, equipamento ou outros.

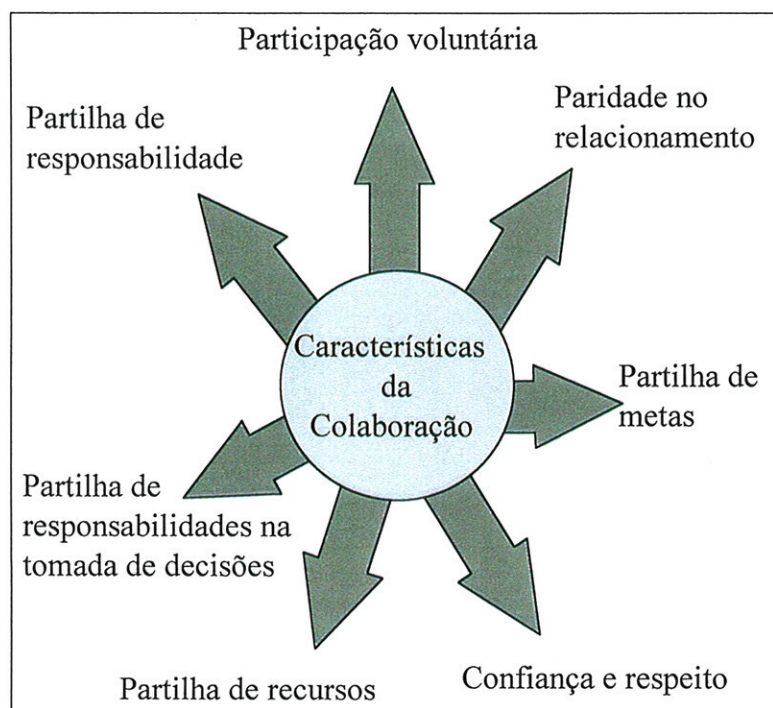
A colaboração é emergente. Nesta perspectiva a colaboração é baseada na crença do valor da confiança e do respeito entre os participantes. No entanto, apesar da presença destas qualidades ser necessária no começo da actividade colaborativa, tipicamente emergem e crescem; isto é, desenvolvem-se, decorrentes do sucesso e da experiência colaborativa.

Os indivíduos que colaboram geralmente não têm os mesmos “backgrounds” e conhecimentos. Se um for dotado numa determinada área e o outro não, este pode confiar no “input” daquele e não é obrigado a tentar obter domínio nesses conhecimentos. Têm de se confiar mutuamente. No começo, a confiança é quase escassa, mas com experiências bem sucedidas, ela cresce. A referência seguinte esclarece esta afirmação.

Mesmo que se acredite firmemente nos benefícios da colaboração não se pode introduzi-la repentinamente nas interacções profissionais. Se se recordar as nossas primeiras experiências num novo emprego ou escola, provavelmente lembraremos uma fase de experiência na qual conhecemos os nossos colegas, as normas da escola e maneira de se aproximar dos colegas com quem se trabalha mais estreitamente (...). Só

após um período de tempo em que se estabelece a confiança e em que há respeito é que os profissionais das escolas sentem-se relativamente seguros em explorar plenamente relações de colaboração. Depois de iniciadas, estas relações podem fortalecer-se tornando-se a confiança um dos maiores benefícios da colaboração.» (Friend e Cook, 1992: 9)

QUADRO II Características da colaboração



(adaptado de Friend, Marilyn & William Bursuck, (1996). *Including Students with Special Needs*, p.76)

Da atitude colaborativa desenvolve-se um sentido de comunidade. É a valorização do estilo interpessoal que cresce. É a percepção de que, interagindo de forma colaborativa toda a firmeza dos participantes será maximizada, a sua fraqueza minimizada, obtendo-se melhores resultados para todos. A boa vontade para trabalhar rumo a metas comuns é acompanhada de um esbatimento das diferenças individuais.

Todavia existe um factor que influencia directamente o sucesso ou insucesso do acto colaborativo - a comunicação. Para nós, a comunicação surge como a pedra basilar da colaboração e, mais significativamente, entre os docentes.

3. A comunicação

A palavra comunicação tem origem no latim - *communicare* - que quer dizer tornar comum, partilhar, repartir associar, trocar opiniões, conferenciar. Como tal, este vocábulo está intrinsecamente relacionado com os conceitos de participação, de interação, de troca de mensagens, de emissão ou de recepção de novas informações. É um fenómeno complexo, uma vez que o ser humano comunica a vários níveis, facto que implica um conjunto variado de factores de motivações e de mecanismos de defesa (Jardim, 2002: 83).

3.1. Pedra basilar da colaboração

Comunicar é essencial para o ser humano porque se trata de um processo que faz do Homem aquilo que ele é, pois é a base da relação interpessoal.

Podemos entender a comunicação como um processo de intercâmbio de informação que se estabelece entre duas ou mais pessoas, de maneira que a “actividade” de uma delas produza alterações ambientais quer modificando a actividade da outra pessoa, quer influenciando para que ocorram acontecimentos, por meio de outra pessoa.

A forma como comunicamos é condicionada pelos preconceitos, pela educação, pelas ideias, pelas atitudes, pelos interesses, pelos sentimentos, pelas ansiedades e pelos medos de cada um dos interlocutores, pelos condicionalismos físicos e materiais, e pelos múltiplos ruídos comunicativos que distraem tanto o emissor como o receptor (Jardim, 2002: 84)

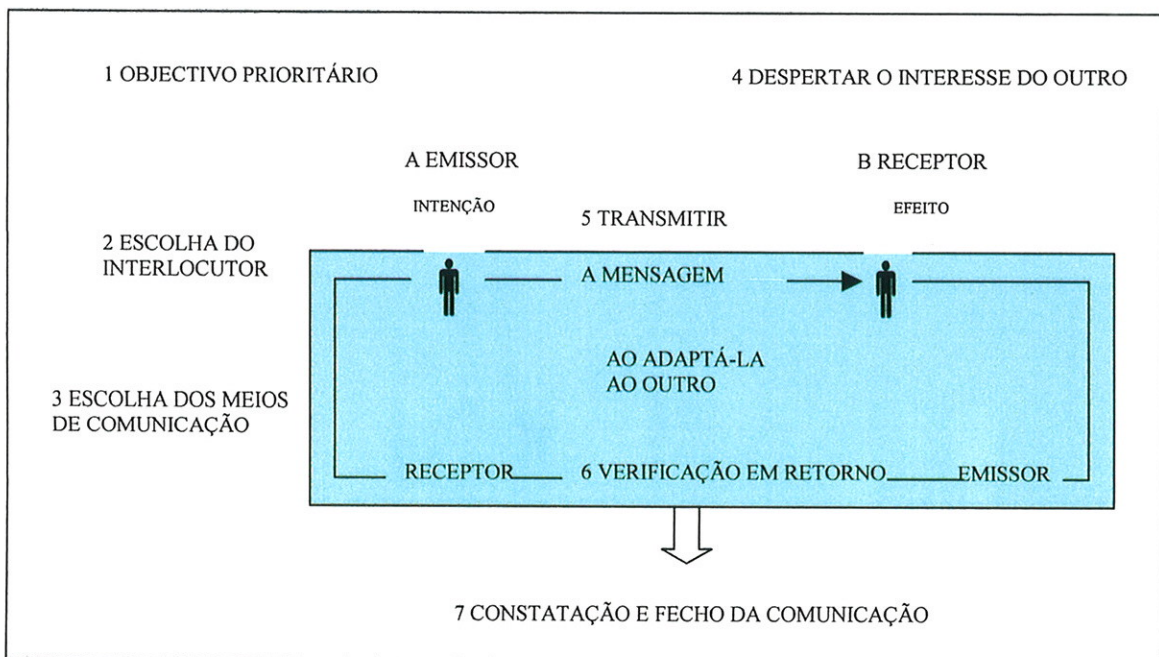
Este intercâmbio comunicativo pode assumir diferentes formas que foram sumariadas no quadro que se segue:

QUADRO III
Comunicação
COMUNICAÇÃO

	VERBAL	NÃO VERBAL
ORAL	Fala	Choro / Riso / Sons vocais
NÃO ORAL	Escrita / Linguagem Gestual / Braille / Morse	Caretas / Mímicas / Expressão corporal Atitudes / Posturas / Proximidade física

Qualquer forma de comunicação obedece a um ciclo onde interagem diversos factores que influenciam a capacidade do emissor transmitir uma mensagem de uma forma eficaz e do receptor decifrar o maior número possível de informações. Abromovici et al. (1989) sintetizaram o processo de comunicação no seguinte esquema, a que chamaram "as etapas de uma comunicação realizada".

QUADRO IV
Etapas da comunicação



Da observação do esquema depreende-se que os "skills" de uma comunicação realizada são condições favoráveis para a interacção e a colaboração. A comunicação parece ser um simples processo, mas na realidade é um complexo jogo de interacção. Se não se é portador das capacidades de transmitir, de escutar e de dar feedback, a relação colaborativa não é possível.

3.2. Estratégias para uma comunicação efectiva

" Comunicar é gerir a diferença (...) Comunicar é querer chegar "

(Abramovici et al., 1989: 47)

A gestão da comunicação no grupo é uma estratégia que leva a uma efectiva comunicação. A competição entre os membros de um grupo provoca retenções de informação, diminuindo a eficácia do grupo em quantidade e em qualidade, paralisando-o em certos circuitos fortemente centralizados. Pelo contrário, a proximidade entre os membros do grupo permite a possibilidade de comunicar. (Abramovici et al., 1989)

Todo o grupo passa por etapas de desenvolvimento. Uma das etapas é o desenvolvimento orientado para a tarefa - forças de progressão, e outra etapa é o desenvolvimento orientado para a relação - forças de manutenção (Mão de Fé e Fernandes, 1992).

Como grupos, as reuniões são um instrumento de trabalho que privilegia inequivocamente a comunicação. Importa, por isso, conhecer e actuar sobre os pontos estratégicos do processo de comunicação, pontos esse que são fundamentalmente as motivações para comunicar, as atitudes dos comunicadores, os conteúdos representativos da comunicação e a estrutura das redes (com as suas normas de funcionamento) nos grupos (Parreira, 1989: 22).

A comunicação é a base da vida de um grupo, dependendo o seu funcionamento do tipo de comunicação que nele se realiza.

É necessário conhecer o grupo, para que a mensagem seja codificada de forma adequada, em função do nível de apreensão e de descodificação do receptor. As más comunicações criam tensão no grupo (Fachada, 1991).

Os *skills* de audição são particularmente importantes quando os indivíduos estão empenhados num relacionamento colaborativo com os seus pares. São eles que permitirão clarificar e compreender as mensagens que lhes são enviadas.

Toda a acção interactiva, pode levar à existência de conflitos, porque implica mais do que um indivíduo. "O conflito significa a existência de ideias, sentimentos, atitudes ou interesses antagónicos e colidentes que se podem chocar." (Chiavenato, 1987: 88)

De um modo geral, os conflitos interpessoais surgem pelas seguintes razões:

- a) diferenças individuais;
- b) limitações de recursos;
- c) diferenciação de papéis.

O conflito foi definido por vários autores que geralmente sublinham a sua ocorrência em qualquer situação na qual uma pessoa (ou grupo) percebe que outra (ou grupo) está a interferir na aquisição do objectivo (Friend e Cook, 1992).

Estanqueiro (1992) salienta que "(...) são normais e até saudáveis os conflitos de interesse. Não podemos evitar todos os problemas na relação interpessoal. A questão está nas estratégias adoptadas para a resolução desses conflitos: A fuga, o confronto agressivo ou o diálogo." (Estanqueiro, 1992: 60)

No quadro V sumarizam-se as estratégias de resolução de conflitos apresentadas por este autor:

QUADRO V
Estratégias de resolução de conflitos

CLIMA PSICOLÓGICO	ESTRATÉGIAS	CARACTERÍSTICAS
CLIMA COMPETITIVO (perder / ganhar)	<i>FUGA</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rejeição de si • Falta de respeito pelos próprios interesses • Submissão aos outros
	<i>CONFRONTO AGRESSIVO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exagero de si • Falta de respeito pelos interesses alheios • Domínio sobre os outros
CLIMA RESOLUTIVO (ganhar / ganhar)	<i>DIÁLOGO</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação de si • Respeito pelos interesses próprios e alheios • Abertura à cooperação

Da análise ao quadro depreende-se que o diálogo é o único caminho em que todos os elementos podem obter ganhos e satisfação, porque traz benefícios para todas as partes. É a única estratégia criativa que pressupõe habilidades para comunicar como: clareza de linguagem, valorização dos pontos de acordo, firmeza das convicções, abertura aos outros. O diálogo como estratégia permite, por um lado, encontrar a melhor solução possível e por outro lado, criar um clima de confiança e respeito mútuos, de compreensão e de cooperação (Fachada, 1991; Estanqueiro, 1992). Quando no diálogo surgem os conflitos é necessário recorrer a habilidades para os resolver eficazmente, tais como:

- 1) diagnosticar a natureza do conflito;
- 2) envolver-se no confronto de ideias;
- 3) escutar o outro;
- 4) resolver o problema.

Apesar das interações em conflitos provocarem o desconforto, é importante não abafar os desacordos entre os membros da equipa. As equipas têm de distinguir entre conflito destrutivo e conflito construtivo. O primeiro resulta em reacções emocionais inapropriadas e resolução de problemas de forma emocional (Elliot e Sheridan, 1993). O segundo tem consequências positivas. De acordo com Friend & Cook (1992), apresentam-se cinco potenciais resultados positivos:

- 1) maior qualidade nas decisões tomadas depois da resolução de um conflito porque implica o investimento de esforço intenso em debater/discutir perspectivas e procurar alternativas aceitáveis;
- 2) sentido de posse das decisões e maior satisfação dos profissionais ao implementar essas decisões surgidas após o conflito;
- 3) desenvolvimento do pensamento dos profissionais sobre os seus pontos de vista para que os possam comunicar claramente aos colegas. Como resultado obtêm maior cuidado baseado na discussão e maior fluência de ideias e classificação de opções;
- 4) maior desenvolvimento do sentido de abertura das relações de confiança com o outro, facilitando as interações entre profissionais que orientaram com sucesso um conflito;
- 5) facilitar a resolução de outras situações similares por ter experienciado práticas de comunicação efectiva durante o stress de conflito.

Na gestão da comunicação e na resolução de conflitos é importante o tipo de liderança existente.

O comportamento de liderar envolve múltiplas funções, tais como planificar, informar, avaliar, controlar, motivar, recuperar, punir, etc. Contudo, liderar é essencialmente, orientar o grupo, as pessoas em direcção a determinados objectivos ou metas.

Sendo a liderança um processo de influência é necessário que o líder modifique, intencionalmente, o comportamento de outras pessoas, o que é possível através do modo como utiliza o seu poder e a sua autoridade (Fachada, 1991: 599).

Resumindo, podemos dizer que o tipo de liderança influencia directamente a eficácia da comunicação.

Com base nas diversas características que um líder deve possuir, apontadas nos diferentes artigos consultados, nomeadamente de Abelson & Woodman(1983); Margolis & Shapiros (1988) e Pugach & Jonhson (1995), seleccionamos as seguintes:

- . habilidade na facilitação e arbitrariedade;
- . capacidade de organização;
- . facilidade em criar um ambiente comunicativo/interactivo, coeso e positivo;
- . capacidade de sintetizar resultados;
- . capacidade de comunicar;
- . capacidade de ouvir;
- . capacidade de resolução de problemas e de conflitos;
- . capacidade de guiar em direcção a metas definidas;
- . capacidade de desenvolver relacionamento de verdade;
- . capacidade de propagar espírito de humildade;
- . capacidade para levar o grupo a cumprir tarefas.

Tradicionalmente, consideraram-se três estilos de liderança: autocrático, democrático e liberal. Baseado em diversas pesquisas centradas em experiências concretas, salienta-se como estilo de liderança, o democrático. Fachada (1991) reúne neste quadro as características e as consequências de uma liderança democrática:

QUADRO VI

Liderança democrática

CARACTERÍSTICAS	CONSEQUÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none">•Liderança participativa•As directrizes são debatidas e decididas pelo grupo. O papel do líder é de assistir e de estimular•O grupo esboça as providências e as técnicas para atingir os objectivos com aconselhamento técnico do líder•O grupo decide sobre a divisão das tarefas, tendo cada membro a liberdade para escolher o seu companheiro de trabalho•O líder procura ser um membro igual aos outros, não se encarregando de muitas tarefas. O líder é objectivo e quando critica e elogia limita-se aos factos	<ul style="list-style-type: none">•Desenvolve-se a amizade entre os vários membros do grupo•O líder e os subordinados desenvolvem comunicações espontâneas, francas e cordiais•O trabalho desenvolve-se a um ritmo suave e seguro, mesmo que o líder se ausente•Existe um clima de satisfação

Da observação ao quadro conclui-se que o tipo de liderança facilita a comunicação interactiva. Esta nem sempre é funcional, o que suscita a necessidade de “aprender” algumas habilidades e adquirir conhecimentos acerca das consequências de cada uma das atitudes inerentes ao processo de comunicação. Uma delas é a confiança. Fachada (1991) refere que, para que se possa falar de uma relação de confiança, é necessário ter a certeza de que o outro também partilhará da mesma necessidade. Quando se experimenta a confiança na relação com os outros está subjacente a contingência, a previsibilidade e as opções alternativas. A contingência significa que numa determinada situação os resultados da acção da outra pessoa afectam-nos significativamente. A previsibilidade relaciona-se com o grau de certeza que se tem acerca daquilo que a outra pessoa fará ou não fará. Nesta dimensão é possível prever o comportamento ou as intenções da outra pessoa. As opções alternativas implicam que se possa escolher outra atitude além da confiança.

Para que haja confiança é necessária a presença das 3 características atrás referidas. Ela constrói-se a partir de pequenos riscos que aumentam progressivamente.

A problemática da comunicação é inerente à problemática das relações interpessoais e ao respectivo desenvolvimento. Questiona-se então:

- Qual a importância dos “skills” de comunicação nas relações interpessoais?

3.3. A importância da comunicação nas relações interpessoais

" Cada comunicação é uma relação" (Fachada, 1991: 52)

Em primeiro lugar, importa definir o que são “skills” de comunicação interpessoal e o que são relações interpessoais. Os primeiros são os que possibilitam que um indivíduo comunique efectivamente com outro. As segundas são todas as interacções que se dão entre indivíduos no acto de comunicar. Logo, uns influenciam os outros.

Podem distinguir-se, de acordo com Gazda e Balzer (1973) e Gazda et al. (1977) alguns “skills” de comunicação interpessoal e que se encontram sumariados no quadro VII.

O desenvolvimento destes *skills* comunicativos no desenrolar de uma interacção farão com que esta se processe da melhor forma possível (Fachada, 1991).

A interacção é o ideal e a meta da comunicação humana. A afectividade, a capacidade de influenciar e de ser influenciado aumentam na proporção em que se participa de uma situação interactiva. À medida que esta se desenvolve, as expectativas tornam-se perfeitamente interdependentes. Os conceitos de fonte e de receptor, como entidades distintas, perdem o significado e o conceito de processo aparece nítido (Berlo, 1989).

No relacionamento interpessoal são também de salientar as primeiras impressões. Quando se encontra alguém pela primeira vez, surge a tendência para formar acerca dela uma impressão inicial que terá consequências mútuas na forma de comportamento, condicionando a relação futura. " Este primeiro encontro está carregado de afectividade e é desencadeador de emoções; eu gosto ou não gosto, eu admiro ou rejeito a outra pessoa (...)" (Fachada, 1991: 257).

QUADRO VII
Skills de comunicação interpessoal

EMPATIA	RESPEITO	AFECTIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> ♦ compreender o outro ♦ dar feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ acreditar nas capacidades do outro ♦ encorajar a responsabilidade e independência ♦ apoiar os esforços 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ demonstrar atenção, interesse e apoio
OBJECTIVIDADE	AUTENTICIDADE.	AUTO-REVELAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ♦ abertura ♦ reflectir de forma clara, específica e concreta ♦ crítica e acção 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ ser congruente ♦ ser espontâneo ♦ ser transparente ♦ ser sincero 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ partilha de experiências similares (amizade)
CONFRONTAÇÃO		COMUNICAÇÃO SOBRE A RELAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ♦ perante discrepâncias entre o que se diz e o que se faz, levar a enfrentar a realidade 		<ul style="list-style-type: none"> ♦ abordagem específica sobre a relação

Uma das exigências fundamentais para que as relações interpessoais se tornem progressivamente mais ricas, positivas e maduras é a necessidade de compreensão de si próprio e dos outros.

O comportamento individual afecta sempre, positiva ou negativamente, a relação que se estabelece com os outros.

O ser humano tem de ter a capacidade de se ajustar, em termos comportamentais, àqueles com quem se relaciona, porque o mesmo comportamento pode não ser eficaz do mesmo modo para todo o género de pessoas com quem se contacta.

As pessoas têm a capacidade de perceber e de se ajustar à realidade em termos comportamentais de modo a facilitar e tornar positivas as relações interpessoais. Todos devem

estar atentos ao seu comportamento e ao modo como comunicam verbal ou não verbalmente, porque isso influencia, intensa e significativamente, a forma como se irão processar as relações interpessoais (Fachada, 1991).

Estando envolvidas num ciclo interdependente, tanto as relações interpessoais, como a comunicação e a colaboração, são de extrema importância para o processo colaborativo a se desenvolver em qualquer organização, nomeadamente nas instituições escolares.

4. A colaboração entre docentes

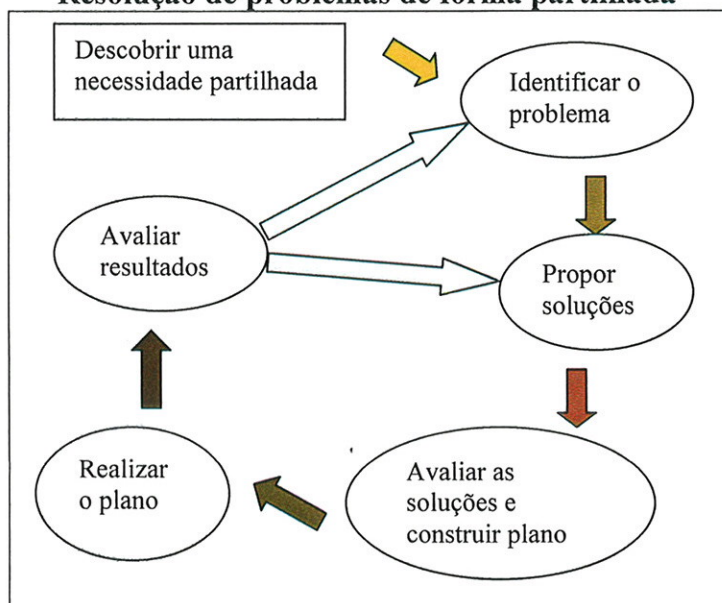
" (...) um dos principais desafios que as escolas enfrentarão no próximo século será o de conseguirem desenvolver um ' profissionalismo interactivo ' entre os seus docentes." (Fullan e Hargreaves, 2001 *cf.* Lima, 2002: 42)

4.1. Modalidades de colaboração na função docente

Como qualquer inovação educativa, a colaboração fundamenta-se em metodologias e modelos de ensino. A colaboração em educação obedece a um modelo dinâmico e interactivo baseado na aprendizagem interpessoal que incentiva o desenvolvimento de relações humanas (Sprinthall e Sprinthall, 1993). Segundo Pugach e Johnson (1995), a colaboração docente inicia-se quando surge uma dificuldade específica a um professor na sala de aula. Sendo o aluno usualmente a fonte do problema, ele passa a ser o foco da interacção.

Neste processo de colaboração é fundamental a partilha na resolução de problemas interpessoais. O esquema seguinte mostra como se processa uma resolução de problemas de forma partilhada.

QUADRO VIII
Resolução de problemas de forma partilhada



(adaptado de Friend, Marilyn e William Bursuck, (1996). Including Students with Special Needs, p.83)

Da observação do esquema sobressai que o ponto de partida para a resolução de problemas é descobrir necessidades comuns, é descobrir uma *necessidade partilhada*. É importante que todos os participantes percebam que têm influência no problema, sentindo-se responsáveis e contribuindo para a sua resolução. Surge assim, a identificação do problema.

Identificar o problema implica que todos sejam ouvidos e dêem a sua opinião, sentido o problema identificado como seu.

Uma vez identificado o problema, a etapa seguinte é *propor soluções*, ou seja, inventariar possibilidades de resolução do problema. Um dos processos mais usados é a técnica do *brainstorming*^{*}, pois quantas mais ideias surgirem mais hipóteses de soluções eficazes serão encontradas.

Munidos de uma lista de ideias, a etapa seguinte é avaliá-las para o desenho de um plano - *avaliar as soluções* propostas e *construir um plano*, tendo em conta se são exequíveis e se têm probabilidades de resolver o problema. Estas ideias podem ser registadas numa folha de registo-tipo, anulando-se no processo de avaliação as não consideradas. Às que

^{*} Produção do maior número possível de ideias para a resolução do problema independentemente da sua qualidade. Requer criatividade e abertura, devendo evitar-se a predisposição para julgar as ideias.

permanecem são atribuídos critérios de tomada de decisão. Ao serem seleccionadas uma ou duas ideias, estabelece-se um plano detalhado de acção. Os participantes registam as tarefas necessárias para pôr em prática a solução e distribuem tarefas. Especificam um tempo para as realizar e decidem da sua duração. A planificação dá lugar à etapa seguinte - a realização.

Realizar o plano é a parte mais concreta do processo, pois traduz-se em colocar na prática as soluções encontradas, tendo cada elemento da equipa responsabilidades na sua execução. É útil nesta fase registar o impacto dos esforços da intervenção no aluno, especificando-se ainda um tempo determinado para a execução das tarefas, antes de avaliar a sua eficácia.

Avaliar resultados, culmina o processo. Depois de algum período de tempo - desde alguns dias a duas ou mais semanas - os profissionais que estiveram a pôr em prática a solução, encontram-se para avaliar a sua eficácia. Se a solução for considerada, deve ser mantido o processo de solução, até se considerar que não há mais necessidade. Se parecer ter efeito positivo, mas não o ideal, pode ser modificado. Se uma solução for julgada ineficaz, a equipa decide da sua substituição por outra da lista ou por uma nova proposta.

Cada grupo interactivo deverá adaptar à sua forma de funcionamento este processo partilhado na resolução de problemas, salientando-se que há sempre a necessidade de utilização de um modelo que facilite a acção.

Da análise acerca da resolução de problemas de forma partilhada ressalta a ideia de trabalho em equipa, num esforço verdadeiramente colaborativo. Uma equipa é um pequeno e relativo grupo de indivíduos interdependentes que trabalham e interagem directamente de um modo coordenado para atingir um propósito comum (Johnson e Johnson, 1983 *cf.* Friend e Cook, 1992). A relação entre equipa e colaboração é a de que uma equipa eficaz é um grupo colaborativo.

Cada equipa deve ter o seu carácter pessoal forjado pelas personalidades dos profissionais individualmente. A criatividade pessoal e a variedade são algumas marcas do ensino em equipa (Pugach e Johnson, 1995). Este mesmo autor apresenta seis princípios deste tipo de ensino:

- 1- os membros da equipa desafiam-se a si próprios para aperfeiçoar o ensino;

- 2- os membros da equipa partilham responsabilidades por todos os alunos;
- 3- os membros da equipa partilham responsabilidades no ensino;
- 4- os membros da equipa comunicam regularmente sobre o progresso do seu trabalho;
- 5- os professores em equipa apoiam os seus parceiros;
- 6- a agenda de trabalho em equipa requer trabalho activo para incluir todos os aprendizes.

As equipas que trabalham em escolas têm muitas das características das outras equipas (Abelson e Woodman, 1983). O seu sucesso depende da entrega de cada membro e da clareza das suas metas (Westby e Ford, 1993).

O fundamental para aqueles que se inter-relacionam é a confiança interpessoal e a motivação para a realização de uma tarefa comum. Um verdadeiro grupo apresenta as vantagens de tomada de decisão de maior risco, maior rapidez e eficácia na concretização dos objectivos, enriquecimento das decisões, divisão de tarefas, criação de laços de amizade, segurança, poder e influência. (Fachada, 1991)

Para que as interações entre os profissionais tenham sucesso é necessário que tenham competências de empatia, respeito e afectividade (Gazda et al., 1977). Incentiva-se o desenvolvimento de relações humanas calorosas, veiculando-se a sinceridade e honestidade imprescindíveis para um melhor ambiente de aprendizagem (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Consideramos de interesse focar neste momento as qualidades que os profissionais que cooperam devem ter, de modo a facilitar as relações interpessoais. Apoiados em Pugach e Johnson (1995), salientam-se as seguintes:

- esforço conjunto para alcançar a meta;
- respeito pela criatividade;
- respeito pela natureza social na resolução de problemas;
- valorização do crescimento da sua experiência como resultado da cooperação;
- reflexão da própria prática profissional.

Esta nova visão do professor baseada na interacção e na auto-reflexão leva a que se perspetive de outra forma os papéis que cada um assume.

A colaboração é construída com base num trabalho salutar de relacionamento entre adultos. Todos os profissionais têm algo de importante para contribuir no processo cooperativo (Pugach e Johnson, 1995).

Aqueles que estão em colaboração, quando interagem, desenvolvem as actividades na sala de aula com vista ao aperfeiçoamento das práticas de ensino para que uma maior diversidade de alunos atinja o sucesso. De acordo com os autores atrás referidos, existem quatro papéis base associados à colaboração entre docentes. São eles:

1. Papel de apoio ou suporte

O apoio interpessoal genuíno e básico é necessário, pois através dele dá-se a troca de experiências em conjunto (novos métodos). Este papel pode ser interpessoal ou afectivo e está presente quando o corpo docente celebra eventos ou quando se apoiam em situações difíceis, representando assim o nível mais básico de apoio e de atenção entre os indivíduos. Uma outra forma de apoio interpessoal é o reconhecimento pelo trabalho bem executado. Numa escola em que há cooperação, os colegas devem apoiar-se uns aos outros, questionando sobre a forma como estão a correr as situações de sala de aula. Uma outra vertente é quando um professor experiente se torna "mentor" de um professor principiante. Este papel de suporte é um papel desafiador, pois a pessoa tem de se "entregar" de uma maneira genuína. Prestar este género de suporte pode ser fácil e intuitivo para alguns profissionais, enquanto outros terão que passar por uma aprendizagem para adquirir essas competências.

2. Papel de facilitador

Este papel tem a ver com a ajuda que se presta a um colega para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, levando a que se utilize toda a informação e perícia para promover e concretizar práticas criativas. Leva a que se co-ensine uma lição, que se tome a liderança, enquanto o colega está a trabalhar no mesmo espaço. O facilitador é, portanto, aquele que ajuda os colegas a desenvolver a capacidade para resolver problemas, a realizar as tarefas ou a lidar de uma forma autónoma com os desafios profissionais. É função do facilitador a apresentação de modelos e demonstrações com o objectivo de capacitar um colega, levando-o a ganhar confiança nas suas capacidades, e a encontrar soluções. A demonstração é um exemplo desta metodologia específica. Um outro exemplo é o «treino de pares», ou seja, dá-se "feedback" ao outro depois de observá-lo, tentando-se implementar

novas estratégias. O papel de facilitador difere substancialmente do de apoio, na medida em que, quem ajuda desenvolve também as suas capacidades.

3. Papel informativo

O objectivo é fornecer assistência directa aos colegas, para que estes se tornem mais aptos para lidar com os problemas. em situação de desafio pela partilha de informação A partilha de informação, enquanto dimensão da cooperação, pode revestir várias formas. Pode ser simplesmente a situação em que um colega “relata” o conhecimento de fontes apropriadas, podendo também consistir numa descrição dos resultados, sucessos e insucessos de uma aula. Uma das mais importantes facetas da partilha de informação é colocar os colegas de trabalho em contacto com outros profissionais que os podem ajudar, formando uma rede de trabalho. Esta permite providenciar fontes humanas que podem ajudar nos problemas específicos.

4. Papel prescritivo

Devemos saber quando usar a prescrição. Se um professor muda as suas práticas necessita de adaptá-las aos alunos o que requer, por vezes, uma assistência directiva. Esta função aponta para um caminho, isto é, sugere com um conjunto de intenções ou um plano, a um colega. A regra consiste em estar sempre atento à forma como os professores mudam as suas práticas de ensino. Se um colega tenta fazer as mudanças necessárias e pede apoio directo, a prescrição pode ser necessária. A prescrição também pode ser necessária quando, por exemplo, um professor se debate com uma nova metodologia e necessita de assistência de outros profissionais para continuar o seu trabalho ou ainda, quando na sua sala de aula, existam alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Na prática estas quatro dimensões não se encontram separadas, nem são usadas na sua forma pura.

A colaboração entre os professores muitas vezes resulta da partilha de talentos, responsabilidades, recursos, ideias e actividades de sala de aula que guiam para a eficaz resolução de problemas, adaptação funcional do ensino académico, identificação de contextos integrados para ensinar uma variedade de *skills*. Quando os profissionais estão em ensino cooperativo desmantelam-se os seus propósitos de resolver problemas individualmente. Toda a actividade cooperativa é discutida e negociada até que haja acordo mútuo. O tempo e o

espaço são importantes para planificar e reflectir sobre o trabalho cooperativo. O acordo sobre estas variáveis é, por vezes, difícil de definir (Friend e Cook, 1992). Para estes autores o ensino cooperativo é um modelo menos restritivo e capaz de dotar o professor do ensino regular de capacidades para aceitar a diferença e a diversidade e mudar, proporcionando apoios específicos baseados em interesses recentes relativamente a um “mainstream” bem sucedido.

O professor do ensino regular é a pessoa que detém maior conhecimento dos alunos, das suas necessidades na sala de aula no dia a dia. Como as suas responsabilidades atravessam várias áreas, ele é a pessoa mais indicada para diagnosticar problemas num aluno e informar outros profissionais. Com base neste facto, vários estudos referem que o ensino cooperativo também é responsável pela flexibilidade do ensino na educação regular (Friend & BursucK,1996).

James M. Walsh (*cf.* Friend e Cook, 1992) sugere o ensino cooperativo como uma forma eficaz para, numa sala de aula de ensino regular, dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos com N.E.E. Considera que só traz vantagens tanto para os alunos como para os profissionais da educação regular e da educação especial, como por exemplo:

- aumento de satisfação no trabalho;
- maior estabilidade;
- aumento da potencialidade de ensino/aprendizagem;
- menor stress;
- menor estigmatização social;
- maior satisfação parental quando comparados com os programas em que se retiraram os alunos com NEE, da sala de aula.de ensino regular.

A cooperação serve também para apoiar os professores no sentido de compreender a sua prática profissional, pois, desse modo, podem participar activamente na reflexão sobre o seu próprio ensino e partilhar as suas dúvidas com os colegas (Pugach & Johnson, 1995).

O uso do suporte professor de ensino regular / professor de educação especial parece ter maior probabilidade de sucesso quando os órgãos de gestão escolar criam uma atmosfera de confiança mútua.

A partilha na execução de tarefas de sala de aula, entre os professores do ensino regular e da educação especial, leva a que ocorram mudanças nas metodologias e na organização da sala de aula.

4.2. Factores facilitadores do desenvolvimento da colaboração docente

Morsink e Lenk (1992: 37) identificaram os seguintes factores que facilitam a colaboração:

- (a) os membros da equipa necessitam de compreender os papéis e a linguagem dos outros;
- (b) os membros da equipa necessitam de compreender as diferenças e os valores culturais;
- (c) a liderança eficiente na escola é essencial para a colaboração eficaz;
- (e) o desenvolvimento profissional do *staff* de toda a escola acontece, a longo prazo, nas escolas que colaboram eficazmente.

A criação de um espírito de colaboração é um processo complexo. Segundo Philips e McCullough (1990), devem ser considerados diversos pré-requisitos para os esforços colaborativos:

- (a) ter capacidade para identificar problemas importantes, comumente valorizados e, para os quais, se torna importante a realização de encontros/reuniões para a sua resolução;
- (b) possuir um apreciável conjunto comum de conhecimentos;
- (c) envolver a participação de constituintes primários, de forma a que ganhem o sentido de posse, no processo de resolução de problemas;
- (d) estabelecer estruturas organizacionais específicas e rotinas, para garantir que a consultadoria, formalmente sancionada, possa ocorrer;
- (e) valorizar e expor a resolução de problemas de forma colegial, como uma ferramenta útil para o docente interessado e competente, em detrimento da crença de que esta modalidade constitui o último recurso para a incompetência singular.

Estes autores acrescentam, ainda que é necessário como pré-requisito acreditar que um esforço partilhado é valorizado, mesmo quando o resultado for diferente daquele que se perspectivava no princípio.

Por outro lado, Friend & Bursuck (1996) apresentam alguns ingredientes essenciais que encorajam o crescimento da colaboração. Como primeiro ingrediente, apontam a convicção pessoal acerca do quanto valorizam a partilha de ideias com os outros e da preferência por trabalhar com alguém para concluir uma tarefa, mesmo que seja morosa, considerando assim, a colaboração profissionalmente estimulante e compensadora. Todos os participantes devem sentir que, partilhando esforços, obterão melhores resultados (Dettmer, Thurston e Dyck, 1993, *cf.* Friend & Bursuck, 1996).

Como segundo ingrediente referem os *skills* pessoais de interacção, apontando-os como a base para efectiva colaboração. Existem dois grandes tipos de *skills* de interacção. O primeiro tem a ver com os *skills* de comunicação que incluem ouvir, perceber sinais não verbais, fazer perguntas, relatar de forma clara e toda a para-linguagem. O outro tipo de *skills* de interacção refere-se às etapas que tornam as interacções produtivas, como a partilha na resolução de problemas, a condução eficiente de encontros, a resolução de conflitos e o uso de técnicas de persuasão. Os dois tipos de interacções apresentados são necessários para que a colaboração ocorra.

O terceiro ingrediente para que a colaboração seja encorajada é a existência de um ambiente de apoio (Little, 1982, *cf.* Friend & Bursuck, 1996). Por um lado, a convicção pessoal do professor contribuirá para este ambiente, mas, por outro lado, é também importante o papel encorajador dos responsáveis pela escola (director ou gestores) através da divulgação de informação, consciencializando todo o *staff* (Mauros, 1988, *cf.* Friend & Bursuck, 1996). Outro componente do ambiente de apoio relaciona-se com as vantagens na existência de tempo para a colaboração (Greenburg, 1987; Johnson, Pugach, e Hammite, 1988, *cf.* Friend & Bursuck, 1996). Isto significa que tem de se estabelecer um tempo de planificação partilhada entre os professores de forma a proporcionar a discussão sobre os acontecimentos do dia ou para se comparar resultados obtidos nas actividades desenvolvidas.

De acordo com Hargreaves (1994 *cf.* Marchesi e Martín, 1999), a cultura de colaboração assumida pelos docentes deve fazer-se acompanhar de três condições:

- um director competente que facilite as relações à volta de um projecto;
- o interesse dos professores em dedicar tempo ao contacto com os outros;
- a valorização positiva do trabalho em grupo como meio para melhorar o ensino.

Os factores facilitadores justificam os enunciados que caracterizam os efeitos positivos de todo o processo de colaboração. Pelo que Schaeffer & Bryant (1983 *cf.* Hord, 1986) apontam seis benefícios na colaboração com outros:

- poupança económica, resultado das energias de dois ou mais colaboradores;
- sucesso nos resultados dos projectos;
- melhoria da comunicação;
- partilha de recursos;
- consenso nas metas educacionais;
- aspectos práticos da formação de professores.

Estas evidências definem o conceito geral de cultura e clima de escola colaborativa que, de acordo com Purkey and Smith (1983 *cf.* Hord, 1986), se resumem a quatro variáveis:

- (1) planificação colaborativa e relacionamento colegial;
- (2) sentido de comunidade;
- (3) metas claras e altas expectativas comumente partilhadas;
- (4) ordem e disciplina

Por seu turno, Fox and Faver (1984 *cf.* Hord, 1986) apontam quatro benefícios da colaboração:

- junção de recursos e divisão de tarefas;
- diminuição do isolamento académico;
- aumento da motivação através de compromissos com o outro colaborador;
- encontro de energias através de relações interpessoais para realizar projectos.

Estes autores salientam, também, que as consequências positivas da colaboração propiciam a criação de melhores projectos e eficiência na pesquisa científica, gerando uma “criatividade colectiva”.

Mas, se existem factores facilitadores à cultura da colaboração, também existem aqueles que agem em sentido contrário, ou seja, as barreiras que surgem face à implementação de atitudes colaborativas entre docentes.

4.3. Obstáculos ao desenvolvimento da colaboração docente

Debruçarmo-nos acerca das barreiras ou obstáculos ao desenvolvimento da colaboração docente remete-nos para o que já foi descrito neste trabalho, nomeadamente no que concerne às ideias apresentadas por Hargreaves (1998) e Marchesi e Martín (1999), quanto à cultura que tem pautado o ensino desde sempre.

Consideramos que a cultura do individualismo, abordada no primeiro ponto deste trabalho - a cultura mais enraizada entre os docentes - surge como o primeiro foco destes obstáculos. Passamos a enumerar algumas das suas características, que em nossa opinião, surgem como as que mais esbarram com as condições para favorecer a cultura de colaboração:

- a estrutura física da escola que separa os professores uns dos outros na maior parte do dia;
- o facto de cada professor ser o único responsável pela aprendizagem de um grupo de alunos;
- a ambiguidade que existe entre as funções do professor e os métodos de ensino mais adequados;
- a atitude de defesa que leva ao receio da observação e ao controlo da prática docente.

Outra evidência que pode resultar em barreiras à colaboração é a da imposição administrativa - exigir que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto de forma compulsiva, não voluntária - levando os docentes a criar barreiras, pois esta actividade é vista como uma obrigação. Perante a exigência para elaborar projectos comuns, para planificar o desenvolvimento do currículo, para avaliar ou fazer relatórios sobre o desenvolvimento da própria escola, para construir currículos alternativos, não há um envolvimento pessoal e espontâneo, criando-se, nas palavras de Hargreaves (1998), uma cultura não de verdadeira colaboração, mas de colegialidade artificial. Esta é orientada mais para a implementação das ordens de outros, do que para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Quando as reuniões de planificação em colaboração constituem as únicas relações de trabalho em conjunto, a colaboração torna-se artificial ou simulada.

Ao contrário da cultura da colaboração, a cultura da "colegialidade artificial", é previsível, ou seja, é concebida para produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade grande, controlados pelas finalidades e regulação do tempo e do espaço. Substitui as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar da colaboração que é gerada pelos docentes, por formas controladas, contidas e promovidas pela administração escolar.

Neste sentido, consideramos oportuno apresentar as ideias defendidas por Little (1989 *cf.* García, 1995), que receia que a generalização da colaboração se transforme num *slogan* vazio de conteúdo. Refere este autor que pretender que os docentes colaborem sem lhes dar as devidas condições de trabalho, sem que a formação de docentes privilegie a capacidade de lidar com os conflitos, sem que as escolas ou centros educativos utilizem uma organização mais flexível e autónoma, sem que o controlo sobre os docentes seja menos burocrático, sem que a administração relegue o direito de tomar decisões importantes, entre outros, falar de colaboração pode constituir um novo exercício intelectual, com poucas possibilidades de produzir alterações na realidade educativa.

Não podemos, nem devemos ficar apáticos perante estes obstáculos que emergem, mas antes devemos fazer valer os pontos positivos ou benéficos da cultura de colaboração entre os docentes se realmente queremos ser obreiros da mudança, transformando as nossas escolas em verdadeiros mundos educativos, intervenientes na educação de qualidade que se quer para a sociedade da pós-modernidade. Tornando a lembrar a referência de Rubem Alves (2000), por nós efectuada na introdução deste trabalho, salientamos que não queremos continuar a ser aquele docente que se encontra acantonado "(...) nos pequenos espaços que domina e, acumulando sucessivos défices de auto-estima, segurança e motivação profissionais, cada vez mais incapaz de partilhar e de interagir dialecticamente com os colegas e os demais parceiros" (Alves, 2000: 93). Não queremos ser aquele docente que "(...) tende frequentemente a entrar num processo de verdadeira infantilização cultural, científica, didáctica e pedagógica, que rapidamente o desqualifica para o exercício da função educacional." (Alves, 2000: 93). Se quisermos ultrapassar estas evidências temos que conhecer as influências da cultura de colaboração para o desenvolvimento quer pessoal quer profissional dos docentes, pois só assim, cada profissional tomará consciência da cultura pela qual deverá optar, no sentido de favorecer o seu desenvolvimento profissional em vez de o limitar, no sentido de melhorar as

suas condições de trabalho, no sentido de apoiar a inovação e a adaptação às mudanças sociais.

Sentimo-nos desafiados a apresentar no capítulo seguinte algumas reflexões sobre a influência da cultura da colaboração no desenvolvimento profissional dos docentes.

Capítulo II

Colaboração Docente e Desenvolvimento Profissional

1. Colaboração e desenvolvimento profissional

(...) a colaboração e a colegialidade (...) são propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores. Defende-se que conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências (Hargreaves, 1998: 209).

1.1. Da dimensão pessoal à dimensão profissional

Neste início de século, e como já tivemos oportunidade de referir, o ser humano luta com as constantes mutações da ciência e da tecnologia, que se lhe apresentam num complexo jogo de forças. Ora os docentes são seres humanos e como tal também são influenciados por esta amálgama que sustenta o desenvolvimento das sociedades. Consideramos então fundamental, neste momento, encetar alguma reflexão sobre a condição humana.

O ser humano é simultaneamente ser biológico e ser cultural. No dizer de Morin (2002) "o espírito humano é uma emergência que nasce e se afirma na relação cérebro cultura" (Morin, 2002: 57). Todo o desenvolvimento humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana. De acordo com Morin (2002), "a educação do futuro deverá velar para que a ideia da espécie humana não apague a da diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade" (Morin, 2002: 59). É o confronto de forças entre o domínio individual e o domínio social, entre o uno e o múltiplo. Morin (2002) afirma que o ser humano é complexo e traz em si de forma bipolarizada os caracteres antagonistas: *sapiens e demens* (racional e delirante); *faber e ludens* (trabalhador e jogador); *empriricus e imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus e consumans* (ecónomo e delapidador); *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético). Esta constatação, da relação antagónica entre o racional-empírico-técnico e o simbólico-mítico-mágico, mostra a complexidade humana e o destino entrelaçado e inseparável das suas diferentes faces: destino da espécie humana, destino individual, destino social e destino histórico.

Reconhecemos que todos nós temos uma identidade genética, cerebral, afectiva comum, através das nossas diversidades individuais, culturais e sociais. É necessário, então,

aprender a estar, a viver, a partilhar e a comunicar enquanto humanos do planeta Terra. Em vez de esgotarmos os nossos esforços no acto de dominar devemos fazê-lo no acto de regular, de melhorar e de compreender (Morin, 2002). É o emergir da consciência que transforma o indivíduo em pessoa. É a consciência individual, para além da individualidade, que num rasgo ético nos leva a assumir, no campo educacional e numa lógica de futuro, a missão de (Morin, 2002: 114):

- trabalhar para a humanização da humanidade;
- efectuar a dupla condução do planeta: obedecer à vida; guiar a vida;
- realizar a unidade planetária na diversidade;
- respeitar ao mesmo tempo, no próximo, a diferença e a identidade consigo próprio;
- desenvolver a ética da solidariedade;
- desenvolver a ética da compreensão;
- ensinar a ética do género humano.

É uma nova noção de ser humano que se constrói num desafio. Nela devemos pensar a autonomia individual no paradoxo da sua dependência relativamente ao império dos genes e ao império do meio, é uma emergência que tem a capacidade de retroagir sobre as suas próprias condições de formação e constituição. Surge então o conceito de auto-organização que permite reconhecer, no mesmo movimento, a autonomia e a heteronomia, a dependência e a independência, a subordinação e a emancipação (Barbosa, 1997).

Na perspectiva da dependência ecológica - o ser humano necessita do meio externo para a sua *autopoiesis*, para a sua auto-produção permanente. Barbosa (1997) apresenta três condições fundamentais para o seu desenvolvimento. A primeira refere-se à necessidade do meio externo, como fonte de materiais e energias para a renovação dos seus constituintes. Em segundo lugar, necessita do meio externo, como fonte de mensagens e de informações, para a elaboração de estratégias comportamentais devidamente adaptadas às exigências do quotidiano. Em terceiro lugar, necessita do meio externo, como placenta cultural e social do seu próprio desenvolvimento. De acordo com este ponto de vista, o ser humano é tanto mais autónomo quanto mais dependente. O ser humano tem de se abrir para as diversas dependências da família, da escola e da sociedade. Sem estas dependências, o ser humano ficaria atrofiado e não ultrapassaria certamente o escalão dum primata de baixo nível (Barbosa, 1997).

Pensamos que podemos relacionar a abordagem aqui apresentada com as premissas que fundamentam o Interaccionismo Simbólico abordadas por Lopes (Blumer, 1982 *cf.* Lopes, 2001a: 94):

O ser humano orienta os seus actos em relação às coisas em função do que elas significam para ele. Estão aqui em causa objectos físicos, outras pessoas, categorias sociais, instituições ideais, actividades e situações diversas da vida quotidiana(...)

O significado das coisas surge como consequência da interacção social que cada um mantém com o outro ou outros (...)

Os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas que vai encontrando.

Esta abordagem leva-nos a vislumbrar a interacção social, na construção dos significados pelo ser humano. A vida em sociedade surge como um processo ininterrupto de um conjunto de actividades significativas dos seus membros, elaborada num tempo e com historicidade. Esta acção pode ser repetitiva e ordenada ou, pelo contrário, pode dar azo a incertezas, levando à redefinição das situações. Estas acções conjuntas podem ser a simples colaboração entre dois sujeitos ou os actos que provêm das instituições (Lopes, 2001a).

Segundo o Interaccionismo Social, existe comunicação entre o psicológico e o social, há uma relação interpessoal entre consciências subjectivas. Ainda neste ponto de vista, as pessoas sentem necessidade de considerar os actos dos outros para realizar os seus próprios actos. Isto é, a actividade de cada elemento só tem sentido na sua relação com os outros. Reforçando esta ideia, Lopes (2001a: 97) diz-nos que:

Na interacção simbólica os símbolos significantes - significados partilhados - são essenciais. É a partilha de significados que permite a consumação do acto ao possibilitar a antecipação de comportamentos idênticos e portanto os ajustamentos da acção para a cooperação.

A ruptura com o paradigma tradicional e moderno, para dar lugar ao paradigma da pós-modernidade que se torna emergente, está condicionada pelas subjectividades individuais e colectivas. São estas que medeiam entre a vertente social - a prática - e a vertente epistemológica - o conhecimento - do paradigma emergente: a elas compete a transição. Isto é, são as forças competentes para compreender e querer a transição paradigmática, para transformar a dificuldade em energia emancipatória (Lopes, 2001a).

No Interaccionismo Simbólico, a identidade é uma componente do auto-conceito - atitudes, valores, crenças, experiências. Ela dá conteúdo, estrutura e continuidade ao auto-conceito, ancora o eu no sistema social e estabelece relações electivas com o sentimento de autenticidade. A formação da identidade depende do jogo das identidades situadas e a mudança identitária envolve questões relativas à articulação entre estrutura e génese da identidade.

A imagem que o indivíduo tem de si influencia a sua adaptação às exigências e particularidades da realidade em que se posiciona, permite-lhe ainda, manter a unidade e a coerência do seu sistema de percepções pessoais e condiciona as aspirações do sujeito: as expectativas, a ansiedade, o rendimento escolar, a satisfação no trabalho, o bem-estar com a vida em geral (Seco, 2002). A identidade pessoal corresponde à organização, própria numa pessoa, das múltiplas identidades sociais, sendo responsável pelo sentimento de unidade e de continuidade do eu (Lopes, 2001a).

A imagem de si, o auto-conceito, vai-se modificando e evoluindo no tempo, assentando nas experiências e vivências do indivíduo, na forma como selecciona e discrimina a informação a nível cognitivo, dependendo do processo de desenvolvimento pessoal. De acordo com Seco (2002: 118), " Este processo é condicionado pelos valores, categorias, práticas educativas, mecanismos e natureza do feedback dos elementos do grupo de referência com os quais o sujeito estabelece uma comunicação interactiva e comparações interpessoais". Por exemplo, os docentes constroem a sua própria personalidade docente ao longo da sua vida profissional. Todavia, não podemos dissociar o desenvolvimento profissional do desenvolvimento pessoal.

Assim, quando falamos de identidade pessoal, não podemos deixar de falar de uma identidade social - identidade de papel - concebendo-a como a habilidade da pessoa para se ver a si mesma através das reacções dos outros a si. A identidade social ou psicossocial "(...) refere-se a uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social "(Lopes, 2001b: 25). A identidade social elucida-nos sobre como os indivíduos, enquanto participantes de um colectivo, constroem o pensamento social, estabelecendo a continuidade entre o antes e o depois, uns e outros, permitindo a interacção e a eficácia da acção partilhada.

Uma das identidades sociais da pessoa é a identidade profissional. Identidade profissional entendida como decorrente dos saberes e papéis específicos de uma determinada profissão - saberes profissionais. Nesta estão em destaque por um lado, a problemática social dos meios de acesso ao reconhecimento de si pelas relações de trabalho e, por outro lado, a problemática psicológica de questionamento das identidades individuais pelos constrangimentos sociais (Lopes 2001a). Surgem ainda as culturas de trabalho, que advêm de uma aprendizagem colectiva que envolve relações de representação e acção. Os contextos de trabalho exigem uma equipa, uma comunidade de pertença. As regras de trabalho normalmente têm uma dimensão técnica, uma dimensão social, uma dimensão ética e uma dimensão de linguagem. O sentido comum emerge aos poucos e amadurece fruto da partilha de experiências. É através das dimensões psico-individuais e sociais da construção identitária que o docente num processo interactivo e dialéctico constrói a sua identidade profissional. Neste, o relacionamento interpessoal, ou seja, as relações formais e informais que acontecem entre pares, colegas e chefias, possibilita a construção de uma auto-identidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio e de amizade (Seco, 2002).

A identidade profissional, nesta perspectiva, é construída nas condições relacionais, implicando a congruência e contiguidade com o outro, sentimento de si e sentimento de confiança no outro. Este relacionamento não exclui o questionamento e o confronto com o outro, fontes de construção identitária (Anadon, Gohier e Chevrier, 2003). Por exemplo, numa escola concreta, um docente pode encontrar ou não pessoas que partilham a mesma representação. Para que se confirme e mantenha, uma identidade, qualquer seja, precisa de reconhecimento, que só os outros podem dar. É na dialéctica reconhecimento/ não reconhecimento que se estabelece uma relação - de confirmação ou de negação - entre as identidades individuais e as colectivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo (Lopes, 2003).

Por todas as opiniões aqui expostas concordamos com o facto de que o ser humano só o é, efectivamente, quando perspectivado em diversas dimensões - pessoal, social. A dimensão profissional, uma das dimensões sociais é pautada por um conjunto de regras e exigências relativas a cada especificidade. No que concerne à profissão docente, esta está marcada pelo tipo de resposta que os docentes dão, face à mudança dos sistemas de ensino. Actualmente, sabemos que enfrentam uma crise de identidade, não diferindo muito das atitudes gerais do ser humano face à mudança social acelerada (Esteve, 1995). Ada Abraham

(1987 *cf.* Esteve, 1995) agrupou em quatro grupos distintos as reacções dos docentes perante a mudança:

- 1- o grupo de docentes que aceita a mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável de alteração social;
- 2- o grupo de docentes que, incapaz de fazer frente à ansiedade que lhes causa a mudança, tem atitudes de inibição;
- 3- o grupo de docentes que mantém sentimentos contraditórios face à mudança: por um lado vêem-na como condição de progresso mas, por outro lado, mantêm o seu desacordo e cepticismo;
- 4- o grupo que, tendo receio da mudança, olha o futuro com ansiedade.

De seguida abordaremos os factores e consequências da crise de identidade profissional docente para percebermos como podemos ultrapassá-la.

1.2. A crise da identidade profissional ou o mal-estar dos docentes

A profissão docente, aquela que nos apraz abordar mais profundamente, tem sido referenciada como padecendo de uma crise de identidade profissional e até pessoal, geradora de mal-estar. Mal-estar entendido como o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social (Esteve, 1995). Questionámo-nos sobre as razões de tal crise... Surge da crise da normalidade, ou seja, da prevalência da diversidade, da incerteza nos objectivos, dos modos e conteúdos de ensinar. Podemos ainda justificar tal crise pela dicotomia que se forma entre os ideais e as práticas, entre as expectativas e as condições do exercício da profissão (Lopes, 2001a).

É a crise do saber da qual já aqui falamos, fruto das céleres transformações da pós-modernidade, das transformações sócio-educativas. São os sentimentos de desencanto, de cepticismo e de insegurança que se apoderam do docente, repercutindo-se quer na recusa das políticas de reforma educativa quer a nível da personalidade dos docentes.

Lopes (2003) apresenta uma investigação efectuada no domínio da identidade profissional, mais precisamente sobre o estado da identidade profissional actual de professores portugueses no que se refere à identidade psicossocial. Neste estudo foi utilizado

o inventário de Identidade Psicossocial de Marisa Zavalloni. Nele, definiram-se quatro eixos que estruturam a imagética subjacente à significação da representação que os professores têm de si na profissão: a relação com a mudança; a relação com os alunos no eixo pedagógico-didático, a relação com os alunos no eixo sócio-afectivo e a relação com os (as) colegas da escola. A atracção pela mudança e a persistência de práticas tradicionais no eixo pedagógico-didático da relação com os alunos ocupam um lugar central. Desta co-presença (da mudança como ideal e da tradição como realidade) resulta um sentimento de mal-estar demasiado forte para poder ser assumido cruamente. As outras duas áreas funcionam como "escapes" para a ansiedade emergente desse mal-estar: os(as) colegas são culpabilizados(as) pela persistência de práticas tradicionais; as relações com os(as) colegas são perspectivadas de forma muito negativa e acusatória, em termos de desunião e competição. As relações sócio-afectivas com os alunos são definidas de forma muito positiva.

Baseados em alguns autores (Esteve, 1992, 1995; Jesus, 1997, 2000, Jesus et al., 2000 e Lopes, 2002) sintetizamos alguns dos factores de ordem organizacional e pessoal que podem ser responsáveis por esta crise de identidade profissional dos docentes (mal-estar, burnout) os quais passamos a enumerar:

- a escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho;
- as mudanças nas relações docente-aluno e docente-docente;
- a fragmentação do trabalho do docente;
- o aumento das exigências em relação ao docente;
- a inibição educativa de outros agentes de socialização;
- o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
- a ruptura do consenso social sobre a educação;
- o aumento das contradições no exercício da docência;
- a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo;
- a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
- a menor valorização social do docente;
- a crise da autoridade;
- a mudança dos conteúdos curriculares;
- a qualidade da formação inicial.

Estes factores funcionam como fontes de tensão que levam a que o tipo de resposta de cada docente varie, pondo em causa a qualidade da educação. Podemos enumerar aqui algumas das consequências do mal-estar docente (Esteve, 1995 e Lousada, 2001):

- exaustão emocional;
- despersonalização;
- sentimentos de desajustamento e insatisfação
- desenvolvimento de esquemas de inibição;
- desejo manifesto de abandonar a docência;
- absentismo laboral;
- esgotamento, depressão, stress, ansiedade, depreciação do eu;
- baixa da qualidade de vida pessoal.

De acordo com a diversa literatura consultada, depreendemos que a profissão docente é uma das mais afectadas pelo mal-estar ou *burnout*. Os seus efeitos nefastos podem ser diminuídos através do melhoramento das condições de trabalho, da definição clara de direitos e deveres, de objectivos e responsabilidades, do envolvimento dos professores na tomada de decisões e desenvolvendo redes de comunicação organizacional. Isto é, privilegiando-se o apoio social dos colegas, melhorando a interacção. Cooper e Marshall (1976) e Garcia (1990) citados por Lousada (2001) sugerem as boas relações entre membros de um grupo, como factor central na saúde individual e organizacional, e o trabalho em equipa, como dissipador das atitudes negativas e fomentador da compreensão dos problemas. A prevenção ou a redução dos efeitos do mal-estar docente pode efectuar-se através do desenvolvimento de melhores inter-relações de apoio técnico e emocional entre os docentes novos e os mais antigos. "Através do apoio social os sujeitos obtêm nova informação, adquirem novas habilidades ou melhoram as que já têm, obtêm reforço social e o feedback sobre a execução das tarefas e conseguem apoio emocional, conselhos ou outros tipos de ajuda" (Lousada, 2001: 15).

Vemos, aqui, o valor da colaboração entre colegas e a sua relevância para ajudar a superar a crise que podemos apelidar de pessoal e profissional. As novas identidades colectivas serão construídas por identidades individuais novas em cooperação, onde o que se inova são concepções de conhecimento (de si, dos outros e do mundo), científico ou do senso comum, escolar ou não escolar. Os docentes que outrora haviam sido chamados à

construção das identidades individuais e colectivas tradicionais, são agora chamados à construção de novas identidades colectivas e individuais (Lopes, 2003). É sobre a construção e desenvolvimento profissional dos docentes que nos debruçaremos a seguir.

2. O desenvolvimento profissional dos docentes

O desenvolvimento profissional converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um individuo... O desenvolvimento profissional actual 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 *cf.* García, 1999: 138)

2.1. Caminhos para uma atitude colaborativa

Temos vindo a enunciar, ao longo deste trabalho, a necessidade do sistema educativo adequar-se às exigências sociais. Estamos convictos de que os docentes condicionam o êxito da adopção de uma inovação educativa. Importa, pois, reflectir sobre o conceito que cada docente tem sobre o seu desenvolvimento profissional e as suas repercussões na participação em processos de inovação.

De acordo com diversas posições colhidas da literatura consultada, depreendemos que o conceito de desenvolvimento profissional docente abarca diversas perspectivas.

Numa perspectiva mais redutora, mas que aparece como sendo partilhada pela maioria de docentes, o desenvolvimento profissional é igual à progressão na carreira docente. Esta enfatiza o conceito elitista, pouco de acordo com as exigências da actividade docente (Díaz et al. 1996).

Existe, no entanto, outra perspectiva que considera o desenvolvimento profissional vinculado a uma progressiva perfeição do respectivo trabalho diário. Neste ponto de vista, o que caracteriza um profissional é a aquisição e aplicação de um conhecimento específico e um compromisso permanente com a sua actualização. Quando este compromisso não existe produz-se uma "desprofissionalização". Assim sendo, o desenvolvimento profissional docente

é sinónimo de melhoria na capacidade para compreender os problemas de ensino-aprendizagem e para resolver situações problemáticas do quotidiano. Nesta óptica, na medida em que o professor adquire uma maior formação sobre o processo educativo e domina novas estratégias e metodologias, podemos dizer que avança no seu desenvolvimento profissional.

A perspectiva de que os docentes estão em constante aprendizagem advoga a não separação da formação inicial da formação contínua, pois, entre estas existe uma íntima conexão. Sabemos que esta ideia não é nova. Contudo, a formação contínua que se tem oferecido tende a esquecer os princípios orientadores dos processos de aprendizagem para os adultos. Isto é, ignora-se que a implicação do sujeito no processo de aprendizagem depende das características pessoais e sociais, da sua formação prévia, do contexto no qual se desenrola a actividade, e, sobretudo, da cultura da instituição onde a actividade docente decorre.

O desenvolvimento profissional é definido como um processo de formação contínua ao longo de toda a vida profissional, que produz mudança e melhoria nas condutas docentes, na forma de pensar, valorizar e actuar sobre o ensino. Daí que o desenvolvimento profissional e a inovação educativa constituam dois conceitos estreitamente inter-relacionados que dificilmente se podem separar (Diaz et al., 1996).

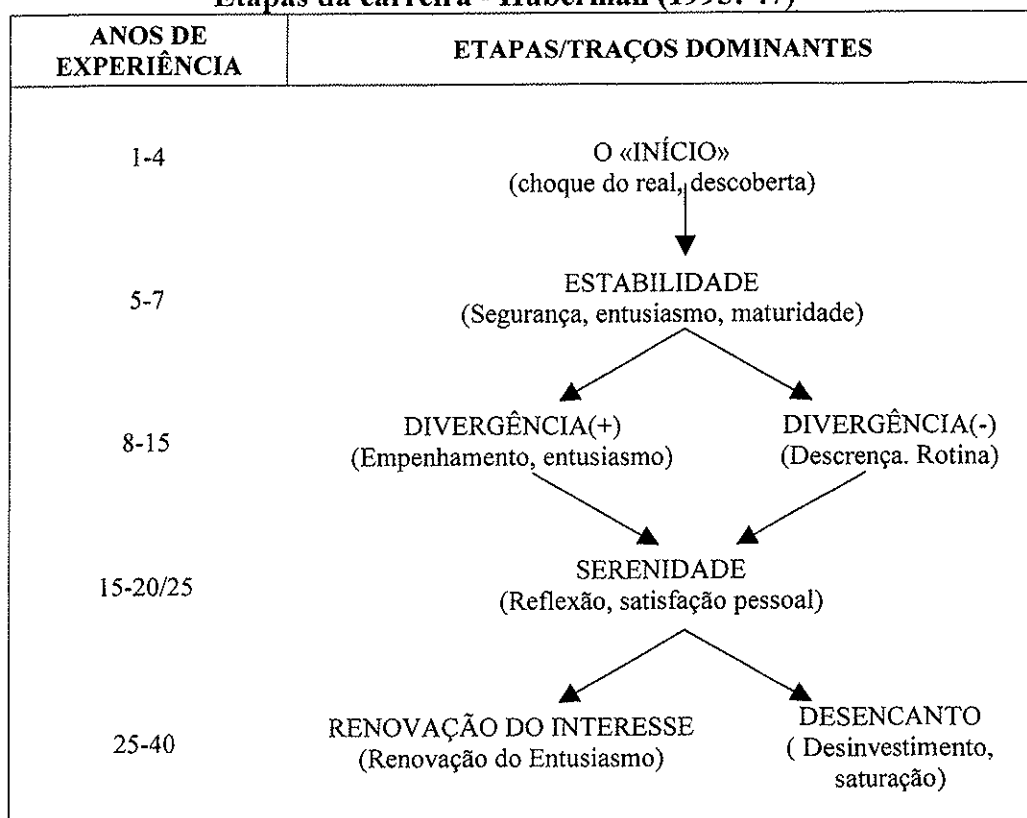
Esta postura pode ser reforçada com as ideias de Sacristán (1995) que aponta a transformação dos docentes como só fazendo sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; "o 'crescimento' profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos" (Sacristán, 1995: 76). Diz ainda este autor que assumir a dimensão profissional da actividade docente implica considerar os docentes capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional. O docente é um gestor de dilemas. " A consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando-os, clarificando-os, estabelecendo as suas ligações, extraíndo as derivações das opções que se agrupam em torno destes dilemas" (Sacristán, 1995: 88).

Sobre esta matéria, desenvolvimento profissional, temos assistido, nas últimas décadas a alguma investigação, com base em estudos biográficos sobre a carreira do professor, enquadrando-o na linha da nova perspectiva na análise do desenvolvimento humano - *life-span developmental psychology* (Jesus, 2000).

Na realidade, a vida profissional do docente é dilatada superando, em muitos casos, os trinta anos de docência. Durante este tempo, são tomadas diversas medidas de reforma nos sistemas educativos. A vida do docente também muda: a idade, as suas experiências, a sua formação, os seus valores e atitudes, as suas ilusões, a sua situação pessoal. A vida do docente intercrusa-se com as transformações que se produzem na educação (Marchesi e Martín, 1999). Estas transformações influenciam as expectativas dos docentes e a sua própria concepção de educação. Os docentes vão, assim construindo a sua própria personalidade docente, ao longo da sua vida profissional. Se existem diferenças entre os docentes, em relação à profissão, também há semelhanças entre os que se encontram no mesmo patamar. As suas atitudes, os seus valores e os motivos de satisfação ou insatisfação são semelhantes.

Uma das investigações mais referenciadas no estudo do ciclo vital profissional dos docentes foi o efectuado por Huberman (1995). Estas investigações defendem que existem diferentes etapas, fases ou estádios na vida pessoal e profissional que influenciam o docente como pessoa. Todavia, isto não significa que estas sequências se apresentem como invariáveis, isto é, que todos os docentes tenham que passar pelas mesmas fases nos mesmos momentos, pois há múltiplos factores que influenciam o percurso de cada docente.

QUADRO IX
Etapas da carreira - Huberman (1995: 47)



Huberman apresenta, como 1ª fase, a entrada na carreira, caracterizada pela fase da exploração e que se reporta aos dois ou três primeiros anos de serviço. Nesta, os temas centrais são a sobrevivência e a descoberta, isto é, respectivamente o choque com a realidade e o entusiasmo. Entre os quatro e os seis anos, dá-se a fase da estabilização. Há um maior domínio do processo de ensino, ampliam-se as relações com os colegas e vive-se com maior tranquilidade o trabalho docente. Na terceira fase - experimentação ou diversificação - entre os 7 e os 25 anos de serviço, podem existir diversas trajectórias. Alguns docentes posicionam-se na melhoria das suas capacidades, experimentam novas práticas e, com frequência, procuram estímulos profissionais, outros procuram a promoção profissional, outros ainda, colocam-se numa atitude de reflexão e de dúvida sobre a trajectória vivida e sobre as opções tomadas. A quarta etapa - serenidade e distanciamento afectivo - representa a procura de uma situação profissional estável e dá-se entre os 25-35 anos de carreira (40 e 50/55 anos de idade). Nesta etapa, preocupam-se menos com os problemas quotidianos, desfrutando o ensino, com um maior domínio da prática docente. Esta pode, no entanto, levar ao conservadorismo (50/60 anos de idade), quando olham o passado com saudosismo e se queixam-se dos alunos, dos colegas e do sistema. A última fase é a de desinvestimento, entre os 35 e 40 anos de serviço, podendo ter um carácter positivo, de serenidade, trabalha com os colegas com quem se dá melhor ou pode ter um carácter de desencanto, de amargura ou de defesa, se a retrospectiva profissional for encarada com desilusão e frustração. Pensamos que a distinção entre estas fases se enquadra nas variáveis relacionadas com a motivação profissional.

García (1999) apresenta-nos os estudos de Burke (1990) que, em nosso entender, completam a análise de Huberman, pois defendem que a evolução do ciclo profissional dos docentes não é um processo unívoco, mas para ser lido em função das dimensões pessoal e organizacional. Na perspectiva pessoal os factores que influenciam os docentes são as relações familiares, as crises pessoais, entre outras. O ambiente organizacional influencia a carreira profissional através da regulação, dos estilos de gestão, das expectativas sociais, da administração pública e das organizações profissionais.

Leithwood (1992 *cf.* García, 1999) tenta relacionar três componentes básicas para compreender o desenvolvimento profissional dos docentes.

QUADRO X
Modelo de desenvolvimento profissional dos docentes de Leithwood

	6 Participação em decisões educativas de grande qualidade a todos os níveis	
	5 Contribuição para o desenvolvimento didáctico de outros colegas	5 Preparação para a jubilação
4 Autónomo independente, guiado por princípios, integrado	4 Aquisição de "saber-fazer" profissional	4 Procura de uma plataforma profissional
3 Consciente, moral, dependência condicional	3 Expansão da própria flexibilidade instrucional	3 Novos desafios e preocupações
2 Conformista, moral, negativo, independência	2 Chega a ser competente nas destrezas básicas de ensino	2 Estabilização: Desenvolvimento do compromisso de maturidade
1 Auto-protector, pré-moral, independência	1 Desenvolvimento de competências de sobrevivência	1 Início da carreira
DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO (Do Eu, moral e conceptual)	DESENVOLVIMENTO DO SABER-FAZER PROFISSIONAL (<i>Expertise</i>)	DESENVOLVIMENTO DO CICLO / CARREIRA

(Leithwood, 1992 *cf.* García, 1999: 67)

Para este autor o desenvolvimento da competência profissional dá-se num processo evolutivo dividido em seis fases. A primeira fase - *desenvolvimento de competências de sobrevivência* - é aquela em que o docente domina competências de gestão de turma, utiliza diferentes modelos de ensino, mas ainda não reflecte sobre a escolha deste ou daquele método. A nível pessoal corresponde à fase de auto protecção e concretismo cognitivo. A segunda fase - competência nas *destrezas básicas de ensino* - requer a necessidade de conhecer e usar diferentes modelos de ensino e de avaliação formativa dos alunos. A terceira fase - desenvolvimento de *flexibilidade instrucional* - implica a escolha dos melhores modelos de ensino para a turma. Há uma maior consciência moral dos docentes, e uma implicação em novas actividades que lhe permitem maior desenvolvimento profissional. A quarta fase - *"saber-fazer" profissional* - relaciona-se com a aquisição de forma ampla e reflexiva das

competências profissionais ligadas à gestão da turma relacionada com um programa, domínio de um diverso repertório de modelos de ensino e utilização de várias técnicas na avaliação formativa e sumativa dos alunos. Estas quatro primeiras fases relacionam-se com o processo de ensino, mas Leithwood apresenta uma quinta fase associada à colaboração - *contribuição para o desenvolvimento didáctico de outros colegas*. Nesta fase, o docente pode desempenhar actividades de assessoria, tutoria e supervisão de colegas que se encontram em fases anteriores. A sexta e última fase refere-se à *participação em decisões educativas de grande qualidade a todos os níveis* no sistema educativo. Neste modelo vislumbramos que a evolução do desenvolvimento profissional não só é fisiológica, mas é fundamentalmente cognitiva, pessoal e moral, uma vez que os docentes evoluem na aquisição da competência profissional necessária para desenvolver com eficácia a sua actividade docente.

Pensamos que a análise efectuada remete-nos para a evidência de que só há desenvolvimento profissional dos docentes quando há adaptação às mudanças com o propósito de melhorar os processos de ensino/aprendizagem. Este desenvolvimento só tem sentido quando responde às necessidades pessoais, profissionais e organizacionais, o que implica superar a concepção individualista e celular das práticas quer de formação quer de aplicação, procurando-se a coordenação e cooperação com os outros no uso da inovação. O ensino pela sua configuração é uma profissão organizacional, o que leva a que o modelo de profissão configure uma autonomia individual limitada no seu âmbito e alcance, sendo combinada com uma autonomia colegial e participativa centrada na organização. Colegial, porque deve basear-se não na soma de decisões individuais, mas na cooperação de todos os que trabalham na instituição escolar. Participativa, porque deve abranger toda a comunidade escolar (Ferreira et al., 2003).

Na nossa opinião, para que se assista a um verdadeiro desenvolvimento profissional dos professores deve-se dar o devido valor às relações interpessoais na situação de trabalho, evitando a natureza solitária da actividade docente. Parece-nos indispensável o trabalho em equipa de forma a melhorar a qualidade da educação e o bem-estar dos docentes. Partilhamos da opinião de Seco (2002) quando afirma que, a partir da comunicação e interacção diária se desenvolvem padrões de relação que se vão tornando em padrões de rotina, condicionando expectativas e influenciando comportamentos. Esta autora aponta para a existência de uma relação circular entre o comportamento do docente no trabalho e os processos de construção da sua própria realidade profissional, elaborados num contexto de interacção social. O

estabelecimento de laços com um grupo de pertença pode contribuir para um aumento da eficácia e da satisfação profissional. Cruz et al (1988 *cf.* Seco, 2002: 66) salientam que "os professores são um corpo profissional de elevada coesão interna. Para isso contribui o recíproco relacionamento entre colegas. A grande maioria (67,7%) vive intensamente em relação com os demais colegas, intensidade que aumenta progressivamente com a idade (...)". Então, parece ser importante uma relação de apoio, por parte dos colegas, pelo espírito de equipa que gera e pelo poder motivacional que determina para enfrentar a função docente, consolidando-se valores como a coesão, a participação e a colaboração (Seco, 2002). Perguntamo-nos então:

Que competências deve ter o docente para responder aos desafios desta realidade?

Que mudanças são necessárias para que os profissionais adquiram competências de colaboração?

2.2. Competências profissionais

A noção de competência remete-nos para a capacidade de tomar decisões e resolver problemas. Uma competência permite regular uma série de tarefas, de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas. Le Boterf (1994 *cf.* Perrenoud, 1999a) diz que possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. A actualização daquilo que se sabe num contexto singular, marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por imposições temporais, é reveladora da "passagem" à competência. Esta realiza-se na acção.

O docente deve ser capaz de identificar e valorizar as suas próprias competências, dentro da profissão. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, a sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

Marchesi e Martín (1999), com base num estudo da OCDE (1993) e de Hopkins e Stern (1996), descrevem algumas das características de um bom docente, características que

se interligam na prática e que se vão desenvolvendo e completando ao longo da vida profissional do docente. São elas:

- 1- o compromisso - é a força motriz que condiciona todas as outras qualidades. Inclui a vontade de ajudar os alunos, traduzindo-se na procura de métodos mais eficazes;
- 2- o afecto pelos alunos - cria-se um ambiente positivo face à aprendizagem. Há uma relação de empatia e respeito;
- 3- o conhecimento da didáctica específica da matéria a ensinar - o docente é capaz de seleccionar os conceitos e informações que são mais relevantes para os alunos;
- 4- o domínio de vários modelos de ensino e aprendizagem - o docente aplica aqueles modelos que considera mais adequados para determinados alunos ou para conseguir determinadas aprendizagens;
- 5- a reflexão - o docente reflecte sobre a sua prática e pode desenvolver as suas próprias teorias. É a capacidade de análise que permite compreender o contexto de ensino e adaptar de forma permanente as suas estratégias;
- 6- a troca de ideias e o trabalho em equipa - o desenvolvimento da competência profissional do docente baseia-se na troca de iniciativas e de estratégias com os colegas. Uma vez estas trocas dão-se em cursos de formação estruturados, nos quais se discutem as experiências e projectos de cada um. Outras vezes, através das conversas informais, nas quais se comentam as vivências próprias, as adaptações, os erros e as novas iniciativas, o que permite aumentar os conhecimentos e as relações pessoais. Simultaneamente à troca de ideias, consideram que o trabalho em equipa é um dos aspectos mais importantes das funções actuais dos docentes. Exemplificando: um trabalho de grupo para construir um projecto da escola, a programação de um sector ou departamento para o desenvolvimento da inovação. Elegem ainda o trabalho em equipa, como abrindo a possibilidade de uma reflexão partilhada sobre os problemas da escola, contribuindo para reforçar a coesão entre os colegas.

Algum tempo depois, face às transformações dos sistemas educativos, da profissão e das condições de trabalho dos docentes, Perrenoud (2000b, 2001) fala-nos de dez grandes grupos de competências que o docente deve possuir, que apresentamos de seguida:

- 1- organizar e estimular situações de aprendizagem;
- 2- administrar a progressão das aprendizagens;

- 3- conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- 4- envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho;
- 5- trabalhar em equipa;
- 6- participar na gestão e administração da escola;
- 7- informar e envolver os pais;
- 8- utilizar as novas tecnologias;
- 9- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- administrar a sua própria formação contínua.

Neste trabalho destacamos a competência "trabalhar em equipa" (Item 5), pois está mais relacionada com a colaboração, tema aqui abordado. "A evolução da escola caminha para a cooperação profissional" (Perrenoud, 2000b: 79). Esta afirmação demonstra quão importante é trabalhar em conjunto, tornando-se quase uma necessidade. Este autor afirma que há cada vez mais professores que desejam trabalhar em equipa, em níveis de cooperação mais ou menos elevados. Alguns até excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas reconhecem as vantagens de uma cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente (Perrenoud, 2000b). Podemos afirmar que trabalhar em equipa é uma questão de competência e pressupõe a convicção de que a cooperação é um valor profissional. Dentro desta competência importa salientar que é preciso discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar cooperativamente por princípio, é saber fazê-lo conscientemente, quando representa uma forma eficaz de acção. É, ainda, participar numa cultura de colaboração, saber negociar e encontrar as modalidades óptimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos. Perrenoud (2000b) apresenta-nos referenciais óptimos para trabalhar em colaboração:

- elaborar um projecto;
- dirigir um grupo de trabalho;
- formar e renovar equipas pedagógicas;
- confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;
- gerir crises ou conflitos interpessoais.

Ao preocuparmo-nos com as competências, estamos a lutar por uma formação profissional dos docentes baseada na realidade das práticas. Para formar docentes mais

capazes, é necessário desenvolver a sua profissionalidade aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade. Daqui emerge a capacidade dos docentes agirem como um colectivo no sistema, vivenciando a prática reflexiva e capacitando-se para o domínio das inovações. As mudanças passam por uma espécie de revolução cultural. O ensino por competências pode colocar os docentes em movimento, incitá-los a falar de pedagogia e a cooperar no quadro de equipas ou de projectos das escolas. Recomendamos, tal como Perrenoud (2000b), integrar a abordagem por competências na formação inicial e contínua dos docentes, tendo em vista a sua identidade profissional.

Estas competências são tão mais específicas e visíveis, quanto mais há condições nas escolas para as efectuar, essencialmente quando há condições adequadas para apoiar o esforço do docente e criar um ambiente de trabalho em equipa. Elas traduzem-se na criação de escolas de qualidade ou escolas eficazes. Venâncio e Otero (2002: 47) apresentam os resultados de uma investigação efectuada por Wulf e Schave (*cf.* Zabalza, 1998), segundo a qual comprovaram que as escolas eficazes se caracterizam por:

- um forte sentido de vinculação à comunidade;
- objectivos partilhados pela maioria;
- elevado nível de expectativas relativamente às realizações dos estudantes e dos dirigentes escolares;
- trabalho conjunto de planificação, elaboração de projectos, avaliação e preparação de materiais: a tomada de decisões ao nível do colectivo.

Apresentamos, ainda, parte dos resultados das investigações de Purkey e Smith (1983 *cf.* Venâncio e Otero, 2002), efectuadas no âmbito das escolas eficazes. Estes delinearam variáveis organizativas e estruturais e variáveis processuais como essenciais para a eficácia da escola. Vamos fazer referência a estas últimas que, pois são aquelas que evidenciam a perspectiva que tem vindo a ser explorada neste trabalho. As variáveis processuais englobam a planificação em equipa e boas relações colegiais, um sentimento de comunidade comum a toda a escola e um sentimento individual de ser membro responsável dessa comunidade, objectivos claros e expectativas elevadas aceites por todos, tanto do ponto de vista académico como não académico, melhor controlo, ordem e disciplina na aula, com regras claras, razoáveis e aplicadas com justiça e firmeza.

Outras pesquisas posteriores, sobre a eficácia das escolas, à de de Purkey e Smith, (Giacona e Hedges, 1983, Haenisch, 1986 e Rutter, 1990 *cf.* Venâncio e Otero, 2002: 48), concluíram igualmente que:

O corpo docente não é constituído pela habitual multidão de "combatentes solitários". Os professores conseguem atingir consenso quanto a certos valores, certos objectivos e certas "regras de conduta gerais", tais como a disciplina. Este tipo de escolas distingue-se das outras por uma melhor comunicação e cooperação entre professores.

Podemos, por isso, extrair a ideia de que o clima e a cultura de escola orientados para o sucesso são caracterizados por um ambiente de tranquilidade e de segurança, por um empenhamento no sucesso dos alunos, pela preocupação em identificar e resolver problemas, pela coesão entre o corpo docente, colaborador e aberto, pela comunicação e informação que circula entre todos, pela participação de todos na tomada de decisão e pelo reconhecimento do esforço e do sucesso. Tudo isto, aliado a uma liderança pedagógica dinamizadora e democrática e a uma formação docente orientada para a prática e centrada no projecto de escola (Venâncio e Otero, 2002).

Não podemos terminar este ponto - competências profissionais - sem antes salientar que essas competências se definem em relação aos diversos contextos e às características específicas da actividade docente. Estas dividem-se em diferentes dimensões pessoal, docente e institucional.

Na dimensão pessoal, o docente é um dos intervenientes num processo de interacção que exige competências interpessoais de relacionamento, o que implica o saber relacionar-se com os outros, estabelecer relações de empatia, revelar atitudes adequadas à interacção, conhecer-se a si próprio e promover algumas dessas competências. Na dimensão docente exige-se a tomada de decisões respeitantes ao desenvolvimento do currículo. Na dimensão institucional são várias as exigências de acordo com os aspectos organizacionais, sociais, culturais e profissionais (Pacheco, 1995).

Importa ainda apresentar o que é definido na legislação publicada em Portugal sobre Perfis Gerais de Competência para a Docência - Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de Agosto, da qual destacamos o Capítulo V - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, no qual podemos ler:

1 - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

- 2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:
- a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
 - b) Reflete sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
 - c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
 - d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
 - e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Urge então perguntar:

Que dispositivos de formação se colocam na formação inicial e na formação contínua para formar docentes "portadores" das competências profissionais mencionadas?

Como formar simultaneamente práticos e profissionais reflexivos capazes de analisar e de teorizar as suas práticas?

Quais são os dispositivos e as práticas de formação que favorecem a integração de diferentes saberes: saber, saber-fazer, saber de experiência, saber-ser?...

Capítulo III

Exigências da Formação Docente para o Desenvolvimento de Culturas Colaborativas

1. Exigências de formação docente

Modernizar a formação inicial e contínua dos professores e formadores, a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos a que se dirigem, eis um dos principais desafios a que os sistemas de educação e formação deverão fazer face ao longo dos próximos dez anos (Conselho da União Europeia, 2001 *cf.* Afonso e Canário, 2002: 3).

Os perfis de desempenho dos docentes exigem que a formação inicial e contínua preparem os docentes para um desempenho profissional adequado aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Pensamos que se torna oportuno apresentar o enunciado na LBSE, nomeadamente no capítulo IV- Recursos humanos - Artigo 30.º - que define os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores. Nele pode ler-se:

1 – A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

- a) Formação inicial de nível superior;
- b) Formação contínua numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Destes princípios ressaltam as ideias de que a formação é entendida como um processo permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional, que não deve haver uma dicotomia entre a formação inicial e a formação contínua e ainda que esta deve ter um carácter reflexivo, baseado numa atitude investigativa da compreensão da prática.

A formação tem sido considerada um instrumento para o bem-estar dos docentes. No entanto, investigações recentes remetem para o facto de não estar a colmatar as necessidades e expectativas dos docentes, sendo muitas vezes criticados os objectivos, estratégias e conteúdos utilizados. A experiência profissional e o autodidactismo são considerados um dos maiores factores de preparação profissional do docente (Jesus e Vieira, 2000 *cf.* Vieira, 2002).

Hoje a formação de docentes deve ser mais um processo de "tornar-se" do que apenas obter informações sobre como ensinar. "A formação de professores começa a ser cada vez mais entendida como um processo de descoberta e de desenvolvimento pessoal do que como um mero processo de ensinar como ensinar." (Jesus, 2002: 31).

1.1 A colaboração na formação inicial

Numa profissão há factores que contribuem para o reforço da coesão dos elementos de um grupo (por exemplo, a pertença a um grupo que partilha do mesmo saber, que adopta os mesmos comportamentos e que comunga da mesma cultura) mas que dificilmente podem ser observados nos professores. O sentido de pertença profissional é um dos aspectos mais ignorados nos currícula de formação de professores, deixando-se caminho aberto para uma socialização pela prática, com os inerentes reflexos de uma cultura de ensino momentânea, conservadora e individualizada (Pacheco, 1995: 128).

Ao reflectirmos sobre a mensagem expressa nas palavras de Pacheco (1995) sobressai que é necessária uma revisão do currículo de formação inicial dos professores. Em primeiro lugar, na procura de aspectos comuns que dêem um sentido de pertença, uma cultura comum. Em segundo lugar, na procura da interligação entre os conhecimentos teórico e prático, isto se se quiser ultrapassar uma cultura de ensino momentânea, conservadora e individualizada para alcançar uma cultura de ensino duradoura, inovadora e colaborativa.

O docente em formação tem de fazer a integração entre ambos os tipos de saber (teórico e prático). Para isso é necessário que:

(...) juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que temos vindo a chamar de conhecimento didáctico do conteúdo, a ensinar, que se adquire na medida e que se compreende e se aplica. As instituições de formação de professores têm de contemplar mais conhecimentos procedimentais, esquemas estratégicos de acção em vez de se limitarem a transmitir conhecimentos proposicionais (García, 1999: 99).

Assim, a formação inicial deve preocupar-se com as condições de acesso aos conteúdos, investindo quer ao nível didáctico, quer ao nível das relações interpessoais. Para que haja uma verdadeira mudança há que rever as relações que se estabelecem entre as universidades e as escolas. De acordo com Cochran-Smith (1991 cf. García, 1999: 100) estas

relações podem ser de três tipos: consonância, dissonância crítica e ressonância colaborativa. Em relação à consonância, a principal preocupação é assegurar que a formação na Universidade seja consistente com aquela que a escola proporciona. A segunda relação, dissonância crítica, pretende promover uma atitude crítica nos docentes, face a aspectos de poder, controlo, classe social, género (supervisão clínica). A terceira relação, ressonância colaborativa (Quadro XI), considerada a mais frutífera, é aquela cujo objectivo dos formadores não é apenas ensinar aos alunos formandos como ensinar.

Consiste em ensiná-los a continuar a aprender em contextos escolares diversos. Para isso deve existir uma cultura de colaboração entre os membros de ambas as instituições, através da realização de projectos comuns, onde os professores em formação possam ocasionalmente participar. Esta relação não se estabelece exclusivamente para o desenvolvimento das práticas de ensino, mas também como prática habitual facilitadora do desenvolvimento profissional tanto dos professores da escola como da universidade (García, 1999: 100).

Corroborando esta tendência colaborativa, nos E.U.A., criaram-se escolas de desenvolvimento profissional. Este modelo de escola é entendido como unidade básica dos processos de mudança e de inovação. Centrado no desenvolvimento do currículo pelos professores, com apoio externo adequado, que desenvolve processos de auto-avaliação institucional e é guiado por uma cultura de colaboração e de experimentação, com autonomia em relação à organização e funcionamento. A transformação no espaço de formação dá-se tanto no âmbito da formação inicial como durante o período de iniciação (Zeichner, 1990 *cf.* García, 1999). Neste modelo de escola de formação, estabelecem-se relações de colaboração, não de supremacia, entre os projectos educativos das escolas e os projectos formativos das instituições de formação de professores. Deste ponto de vista, a universidade pode funcionar como uma agência de apoio à inovação e ao trabalho colaborativo nas escolas.

De acordo com Stalling e Kowalski (1990 *cf.* García, 1999) a colaboração ocorre sob os seguintes princípios:

- a) reciprocidade ou intercâmbio mútuo entre escola e universidade;
- b) experimentação ou disponibilidade para ensinar novas formas de prática e de estrutura organizacional da escola;
- c) pesquisa sistemática, para que as novas ideias sejam objecto de estudo e de validação;

d) diversidade de estudantes, para que as estratégias de ensino contemplem uma ampla variedade de crianças com diferentes origens, capacidades e estilos de aprendizagem.

QUADRO XI
Modelo de ressonância colaborativa na formação inicial

<u>RESSONÂNCIA COLABORATIVA</u>	
(intensificação baseada no trabalho conjunto de comunidades de aprendizagem)	
Concepção do problema das práticas de ensino	Insucesso no proporcionar ao professor em formação as competências crítico analíticas e os recursos para continuar a aprender e a trabalhar para a reforma da escola ao longo do tempo
Objectivos das práticas de ensino	Preparar os professores em formação para saberem como aprender com o ensino e com a pesquisa colaborativa, e para ajudarem a criar uma cultura de ensino que contribua para o desenvolvimento profissional
Estratégias do programa e disposições estruturais	Os alunos em práticas inserem-se em escolas inovadoras, onde existem grupos de professores que trabalham num projecto
	Teoria e investigação sobre o currículo, fundamentos, cursos sobre métodos, com tarefas
	Pesquisa colaborativa em reuniões nas escolas e seminários na universidade: planificação conjunta, avaliação pelos supervisores, pelos professores da universidade
	Investigação do professor, investigação-acção, diários, seminários conduzidos colaborativamente entre alunos me práticas, professores com experiência e professores da universidade

A escola é assim, considerada como unidade de formação, responsável pelas práticas de ensino e pode contribuir para superar o tradicional individualismo que tem caracterizado o aprender a ensinar. Zeichner afirma:

Tradicionalmente temos colocado os alunos individualmente, ou em grupos com professores tutores concretos para as práticas de ensino. Isto teve algumas consequências. Em primeiro lugar, contribuiu para reduzir a experiência que os estudantes têm das práticas na medida em que se limitou a classes concretas... Em segundo lugar, a ênfase nas classes em lugar da escola, como local para as práticas de ensino, reforça o efeito negativo da aprendizagem de observação a que muitos professores resistem. Quando se começa a situar os alunos em escolas em vez de em classes, abrem-se muitas oportunidades para proporcionar aos estudantes variadas experiências com diferentes professores, de tal forma que o impacto de um único professor não se torna determinante (Zeichner, 1992 cf García, 1999: 102).

Relendo estas afirmações, constatamos que as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, de modo a que se integrem, numa perspectiva colaborativa, diferentes dimensões da prática docente, a dimensão organizacional, a curricular, a de ensino e a de desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva "é necessária uma implicação dos professores universitários no desenvolvimento de projectos de colaboração com escolas, facilitadora de um clima de relações, de tal modo que se possa caminhar no sentido do modelo de ressonância colaborativa " (García, 1999: 103).

Para que se dê um verdadeiro desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a supervisão deverá ser caracterizada por um trabalho conjunto, de colaboração, entre supervisor e professor em formação. O professor terá que desenvolver o seu auto-conhecimento ao nível das características da sua personalidade e das competências pedagógicas. O supervisor deve criar um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, potenciadoras do seu contínuo desenvolvimento (Oliveira, 1992). As relações de intra e interpessoalidade na aprendizagem, características de atitudes colaborativas que estão em acção, são as dimensões que constituem a essência comunicacional e relacional dos processos de supervisão a todos os níveis, repondo a importância do esforço pessoal e colectivo, da persistência na procura de soluções para os problemas com vista ao bem comum. Salientam-se "as ideias de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento percebidos como actos de auto-implicação, ou seja, que ninguém poderá

fazer na vez de ninguém, mas que também dificilmente alguém poderá fazer sozinho" (Sá-Chaves, 2000).

Esta abordagem permite que na formação inicial, no momento da prática pedagógica ou do estágio, se perspetive uma atitude de auto-avaliação, na qual o estagiário se questione sobre os saberes, o "savoir-faire" e sobre as atitudes requeridas pelo exercício profissional. Pensamos que é uma forma de atribuir sentido e de sustentar abordagens cognitivas e técnicas realizadas, inseridas num processo de apropriação das competências identificadas pela sua necessidade e do ponto de vista sócio-cultural. Assim, acreditamos que o docente em formação se tornará um criador do seu trabalho, dos seus progressos, do seu posicionamento e das suas posturas pessoais dentro da profissão, para si mesmo e para o outro. Só assim ele participará na elaboração psicossocial do seu papel.

Baillauquès (2001) refere algumas experiências que foram realizadas no final do processo de formação inicial, em que se optou por abrir espaços de reflexão sobre as expectativas, os receios e as necessidades sentidas pelos estagiários, confrontando com a formação recebida ao longo do curso de formação inicial. Tal possibilitou momentos de troca e de análise sobre as diferentes situações vividas na prática.

Neste processo de formação assiste-se à "(...) reorganização do mundo psicológico do aluno-formando relativamente aos respectivos esquemas de pensamento, num processo de desenvolvimento pela descoberta significativa de situações com que se confronta diariamente" (Sousa, 2000: 257). É à dimensão pessoal que nos referimos, dimensão que se desenvolve na interação com os outros, nos momentos de partilha e de vivência. Nesta linha, salientamos o papel do supervisor de estágio na formação do futuro docente.

Diversas investigações concluem que o aspecto fundamental no tempo de estágio é o apoio fornecido pelo supervisor e pelos seus colegas. O apoio do supervisor pode ocorrer no plano comportamental, cognitivo e emocional, evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos de actuação, preparando o futuro docente para a construção do seu estilo pessoal de ensino, para o processo de ensino-aprendizagem (relação pedagógica) e ainda para o antes (planificação) e o depois (avaliação) deste processo (Jesus, 2002), pois só assim, "choque com a realidade" se esbaterá.

Os estagiários e futuros docentes devem cobrir todos os campos das competências descritas para a sua profissão, contudo para tal não basta estruturar a formação sob a forma de uma alternância entre a escola e a universidade, não basta alternar os cursos teóricos e os espaços práticos. Importa, sim, articular o percurso de formação a partir da prática. É necessário, então, proporcionar aos estagiários e aos docentes que os recebem o desenvolvimento de uma colaboração entre adultos, visando a construção harmónica em que cada um tem o seu lugar, com as suas escolhas epistemológicas, as suas crenças, as suas atitudes e o seu estilo.

Sugere-se, ainda que o estágio seja um lugar onde o "aprendiz" se aproprie das situações, as reformule, as padronize, as experimente e analise com a ajuda de sugestões de mediação do docente cooperante (Baillauquès, 2001). Esta ideia é reforçada com as seguintes palavras:

As formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática. Disso decorre uma grande distância entre uma formação académica que acaba revelando-se inútil e uma prática intuitiva que responde aos imprevistos e aos problemas do momento, dando, assim a impressão de um eterno recomeçar (Baillauquès 2001: 64).

Pacheco (1995) refere a estratégia relacionada com a colaboração/integração teoria/prática, a qual diz respeito à cooperação entre a universidade e a escola, no contexto da formação inicial. Neste contexto, ainda que seja imprescindível a formação teórica, tanto ao nível das ciências da especialidade, como das ciências da educação, a preparação de professores deve se aproximar de uma formação prática que possibilite, aos docentes, um desempenho profissional baseado nos processos de observação, reflexão e investigação.

A componente da prática pedagógica enquadra-se numa metodologia reflexiva, tendo como objectivo principal a inserção progressiva do estagiário -futuro docente no ambiente escolar, levando-o a problematizar, partindo da experiência pessoal e do conhecimento adquirido, as situações práticas que enfrenta. Pacheco (1995) apresenta-nos algumas etapas neste percurso:

- 1ª discussão das experiências dos estagiários em relação ao modelo de professor;
- 2ª conhecimento das preocupações / interesses dos estagiários;
- 3ª recolha de opinião dos docentes com experiência;

- 4ª observação de questões previamente discutidas e consideradas fundamentais para a prática profissional do docente;
- 5ª procura de informação e discussão;
- 6ª integração pessoal;
- 7ª acção pedagógica;
- 8ª reflexão/investigação.

É a perspectiva do desenvolvimento de uma prática reflexiva no próprio processo de formação, prática reflexiva que desejamos esteja ancorada tanto na realidade das intervenções pedagógicas quanto na da elaboração de esquemas de acção que essas intervenções suscitem, de uma prática reflexiva que contribui, partindo dela e sendo parte dela, para a eclosão de uma inteligência profissional (Carbonneau e Héту, 2001).

A observação de vídeos, pelos estagiários, sobre práticas de docentes experientes pode ser uma forma para proceder à análise crítica através da reflexão. Esta abordagem, de exposição da prática profissional é um processo difícil para qualquer prático. O facto de ser observado desencadeia ou acelera no prático um movimento reflexivo, o que supõe um estado de disponibilidade. Ajudar um prático a formular a sua práxis é envolvê-lo num processo no qual ele está vulnerável, trata-se de seguir o movimento da prática na acção quotidiana. O docente fará escolhas, simbolizará e fará descobertas.

Para além da dimensão reflexiva, são já apontadas algumas metodologias no sentido de, ao nível da formação inicial, se preparar o estagiário para ser docente-investigador, isto é, uma formação que capacite os docentes para serem pesquisadores no contexto do exercício da profissão. Alarcão (2001: 28) apresenta três razões que Perrenoud (1993) aponta como justificativas da iniciação à investigação:

- como modo de apropriação activa de conhecimentos de base em ciências humanas;
- como preparação para a utilização de resultados de investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento;
- como paradigma transponível no quadro de uma prática reflectida.

Reforçando as ideias expostas até este momento, salientamos que no processo de formação inicial o papel do supervisor é fundamental. Deve promover atitudes reflexivas no estagiário, tendo uma atitude de monitorização, sem dirigir em excesso a

formação/investigação, de acordo com as necessidades do formando. Deve criar condições propícias não só à reflexão, mas também à emergência do professor-investigador, com recurso a diferentes estratégias: as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projecto, a investigação acção (Alarcão, 1996).

Pensamos nós que o recurso a estas estratégias na formação inicial criará a ponte e não a dicotomia entre esta formação e a formação contínua, pois acreditamos que estas estratégias servem aos dois processos formativos, promovendo-se então uma formação permanente. Deixamos aqui registadas as palavras de Roldão (1999: 102), porque achamos que elas constituem um objecto importante de reflexão:

A conceptualização da formação como um processo de desenvolvimento profissional contínuo não é sinónimo de assimilação de todas as fases desse processo a um mesmo padrão de organização e de prioridades: a teorização de uma única forma válida de gerar formação deixa de lado a diferença essencial de situações de partida entre um aluno acabado de sair do ensino secundário, um professor em início de carreira e um professor com vários anos de trabalho docente. (...) se o princípio da permanente interacção e mobilização de saberes face a situações contextuais é fundamental em toda a formação, a necessidade de os adquirir de forma mais estruturada e geradora de quadros de referência do pensamento e da acção deverá ser maior na formação inicial, porque sem ela a desejada reflexão terá escassos suportes. Pelo contrário, a formação de profissionais já no terreno terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para a questionar, articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes.

1.2. A colaboração na formação contínua

" Com base numa perspectiva relacional e num paradigma de formação orientado para a resolução de problemas, parece-nos que o principal objectivo da formação contínua deverá ser o de promover a cooperação entre os professores, para o que deverá incidir no trabalho dos professores em equipa" (Jesus, 2000: 329).

Enquanto a formação inicial pode ter um carácter preventivo, procurando preparar os futuros docentes para os possíveis problemas da profissão docente, a formação contínua pode revelar-se como uma resolução para esses problemas. Assim, esta revela-se imprescindível para o desenvolvimento e realização profissional do docente se for concebida de acordo com uma perspectiva relacional, colocando os docentes em situações de trabalho em equipa, num

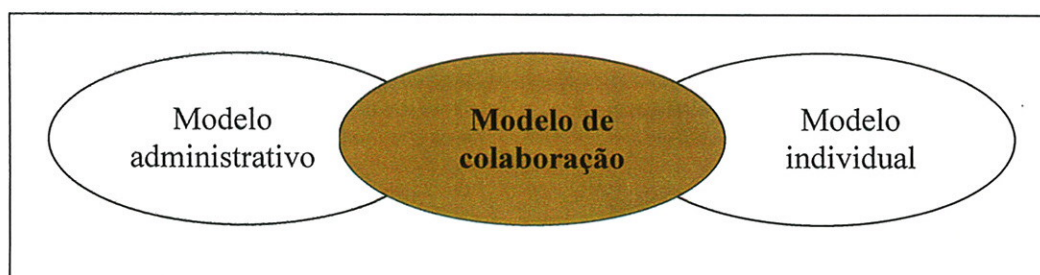
clima de autenticidade, orientado para o debate de problemas concretos do quotidiano profissional (Jesus, 2002).

A tarefa de ensinar exige formação permanente. Os programas de formação permanente devem ter como objectivos a preparação dos docentes para realizar todas as suas funções. A formação deve ser abrangente, deve partir das inquietudes dos docentes, deve se basear num modelo que valorize a competência da reflexão e não só o desenvolvimento das suas habilidades técnicas. Os programas de formação docente adoptados, devem obedecer a um modelo que oriente e prepare os profissionais para a capacidade de reflectir sobre a sua prática e na sua prática, facultando recursos suficientes para que se adaptem a situações novas, incertas e imprevisíveis.

Assim, Pacheco (1995) apresenta-nos o modelo de colaboração social ou de parceria e da ligação das escolas às instituições de ensino superior, ou ainda de aprendizagem cooperativa. Este modelo de formação contínua resulta da interacção dos modelos administrativo e individual e parte do princípio que a formação de professores é uma arena social, com muitos actores envolvidos e cada um deles com responsabilidades, próprias de formação. Defende que a formação contínua se enquadra na lógica do desenvolvimento profissional do professor centrado na escola, isto é, reconhece a interacção formativa entre universidade e escola e entre professores e escola.

Os professores devem se co-responsabilizar pela sua formação, as instituições de ensino superior têm a legitimidade conceptual e metodológica para organizar a formação centrada na escola e que os serviços centrais e regionais do ministério têm a responsabilidade política de determinar os critérios globais da formação contínua como resposta às necessidades formativas dos professores (Pacheco, 1995: 123).

QUADRO XII Modelos de formação contínua



Este modelo orientado para a resolução de problemas práticos e para a emergência de uma cultura profissional, integrando metodologias e técnicas de grupo, permite a auto-identificação do estilo docente. O grupo é um meio de desenvolvimento da comunicação entre docentes, como um lugar de encontro onde se colocam em comum os problemas da prática de ensino. Os professores participantes destes grupos, de acordo com vários estudos, tornam-se mais activos na profissão e mais flexíveis na relação interpessoal. (Lopes, 2001a).

As culturas de colaboração no desenvolvimento da formação contínua devem ter presente que os indivíduos devem ser valorizados, mas porque são inseparáveis dos grupos de que são parte, também os grupos devem ser desenvolvidos e valorizados, sendo os caminhos mais efectivos de promoção destes valores, a abertura e o sentido de segurança mútua. Esta perspectiva defende que a formação de professores deve incluir a experiência estruturada em grupos de trabalho orientados e oportunidades de reflexão com outros sobre processos de colaboração. Esta só é possível quando há um acordo sobre os fins ou vontade de se comprometer na procura desse acordo, discussão essa a ser efectuada num contexto de confiança e na conversação como forma de negociar significados. Os outros oferecem novas maneiras de olhar para situações familiares, interpretando evidências, aceitando o desacordo e a diferença de opinião e partilhando experiências em conflito (Lopes, 2001a).

Um programa de formação contínua orientado para o desenvolvimento profissional do professor deve potenciar a colaboração dos diversos actores do sistema educativo e a realização de projectos de investigação-acção, aliando diversas estratégias.

De acordo com Marchesi e Martín (1999), estas estratégias têm mais possibilidades de modificar a prática dos docentes se tiverem as seguintes características:

- se partirem das necessidades e preocupações dos docentes;
- se os novos conhecimentos se relacionarem com o conhecimento anterior do docente;
- se criarem a possibilidade de discutir em grupo as novas ideias;
- se existir um processo de prática seguido de avaliação, reflexão e nova prática;
- se forem utilizadas diversas perspectivas nas quais a observação do trabalho dos docentes competentes e a avaliação da sua própria prática ocupa papel importante;
- se promover a aprendizagem através da reflexão para a solução de problemas;

- se relacionar a formação com o progresso das suas escolas e com o tipo de cultura dominante nas mesmas.

No dizer de Pacheco (1995), a escolha de estratégias de formação de docentes implica não só a consideração das múltiplas dimensões de um docente - individuais (atitudes e disposições), técnicas (competências) e sociais (valores, cultura) - mas também, a opção por paradigmas / teorias formativas e a clarificação dos pressupostos sobre o ensino e o processo de aprender a ensinar. Este autor apresenta-nos estratégias globais como a reflexão/investigação, a observação e a colaboração/integração teoria/prática (esta última, já mencionada no ponto referente à formação inicial).

Quanto à reflexão/investigação podemos afirmar que o docente que abraça um modelo de formação reflexivo é um docente que substitui a dialéctica teoria e prática por um ir e vir entre a prática - teoria - prática.

Torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. A formação é apoiada em contribuições dos praticantes e dos investigadores, visa desenvolver uma abordagem das situações vividas do tipo acção - conhecimento - problema, utilizando em unísono prática e teoria para construir no docente capacidades de análise das suas práticas e de metacognição (Altet, 2001).

Ainda de acordo com esta autora, a análise das práticas é um procedimento baseado na reflexão das práticas vividas, o qual produz saberes sobre a acção e formaliza os saberes de acção. Pode ser utilizada com a ajuda de diferentes dispositivos, como vídeos, observação, entrevistas, que favoreçam a tomada de consciência. A formação deve proporcionar ferramentas variadas e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-reflectir e o saber-justificar através da reflexão do docente sobre as suas próprias práticas e experiências, possibilitando a construção de competências de adaptação profissional.

Schön propõe a noção de prático reflexivo. Opta por um modelo construtivista existencial centrado na apropriação e na relação interactiva dos actores sociais produzindo esses comportamentos em situações específicas (Alarcão, 1996).

Para Zeichner (1993: 21-22), uma forma de pensar a prática reflexiva é encará-la como o emergir das teorias práticas do docente. Nas suas palavras:

Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão. (...) não pretendo dizer que os professores devem reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições que modelam as suas experiências de ensino.

As práticas de reflexão só têm significado quando interferem no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática.

É da investigação-acção que falamos. Esta assume um papel importante na formação de docentes, pois aqueles que recorrem a esta metodologia questionam mais o ensino, pedem ajuda para compreender os resultados das suas aulas e pedem informação de como tomar decisões. Permite a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de uma forma mais articulada (Amaral et al, 1996).

Os docentes, neste tipo de formação, desenvolvem, em grupo, uma ferramenta para os seus alunos. O trabalho em equipa constitui a oportunidade para explicitar e confrontar as suas práticas com as dos seus colegas. A constituição de uma rede interna na formação permite o intercâmbio de práticas, documentos, experiências que vão muito além do objecto mesmo da formação (Huberman, 1989).

Assim, a confrontação de práticas constitui um ponto de partida da concepção do produto, um objecto de trabalho através de experimentações realizadas e um fim. A explicitação da sua prática permite ao docente se distanciar em relação a ela. A confrontação com as vivências dos colegas pode ser uma fonte de reforços das teorias que subjazem à acção ou estar no centro de um conflito e fomentar um questionamento (Charlier, 2001).

Outra estratégia relacionada com a anterior é a alternância formação-prática. Esta modalidade permite aos docentes experimentar, no seu local de trabalho, as experiências realizadas na formação e dá-lhes oportunidade para formalizar na formação as vivências da prática, aperfeiçoando-as.

Percebemos, assim, que o modelo de formação Investigação-Ação-Formação, se constrói a partir de uma acção em interacção com uma pesquisa sobre as estratégias de formação contínua em prática. A formação é a oportunidade para experimentar estratégias obtidas dos modelos e teorias. Ela constitui o material de base da pesquisa sobre as condições favoráveis a uma articulação entre formação e prática. A acção consiste em desenvolver a ferramenta educativa, em experimentá-la na sala de aula de modo a poder apurá-la e adaptá-la aos contextos para os quais foi concebida. É o objecto da formação (Charlier, 2001: 98, 99).

Baseados em Charlier (2001), e dada a importância que damos a este tipo de formação apresentamos algumas premissas para a concretização de uma formação articulada com a prática profissional:

- formação organizada em torno de um projecto de grupo - a escolha deste é importante, é o resultado de uma vontade de grupo, permite ao docente ter uma posição crítica face à prática, pode ser planeada num tempo limitado. Esta favorece o desenvolvimento de uma estrutura de cooperação no grupo e facilita a expressão e o confronto de práticas;
- formação que proporcione um ambiente formativo aberto - local de trabalho e de formação;
- formação integrada no percurso do desenvolvimento profissional - inscreve-se e articula-se no percurso profissional do docente, assiste-se a uma avaliação coerente;
- formação articulada com o projecto educativo - reinvestimento dos resultados da formação na escola;
- formação orientada por um formador imbuído de um verdadeiro profissionalismo - acompanhamento individual dos formandos, desenvolvimento de ferramentas de análise da prática.

Podemos afirmar que a metodologia de investigação-acção na prática pedagógica é uma metodologia entre a teoria e prática, em que o docente interfere no terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática. Este tipo de formação passa por algumas fases: planear - um plano de acção para melhorar uma situação, partindo da compreensão inicial da situação e da formulação de hipóteses; agir - através da implementação do plano; observar - os efeitos da acção no contexto em que esta ocorre (recolha e análise da informação); reflectir - sobre os efeitos observados para permitir concluir da validade das hipóteses iniciais e da eficácia da estratégia da acção.

Finalizando, e de forma a caracterizar sucintamente o processo de formação pela investigação-acção, salientamos que este permite reflectir de forma partilhada com outros sobre os comportamentos observados nas crianças, as suas necessidades, motivações e emoções, os conteúdos da aprendizagem e as situações críticas, as estratégias de acção implementadas e a sua relação com os comportamentos das crianças, os critérios de organização das actividades, as atitudes e comportamentos dos docentes, a articulação entre a intencionalidade educativa e as estratégias de acção desenvolvidas e os sentimentos e as emoções dos docentes.

Exemplos de projectos de formação baseados na reflexão e na investigação, desenvolvidos em Portugal, foram o projecto FOCO (1983-1985) - Formação de Professores por Competências e o projecto IRA (1991-1994) - Investigação, Reflexão, Acção (Estrela e Estrela, 2001). Na nossa óptica ambos os projectos estiveram imbuídos de características colaborativas. O projecto Foco, pelo princípio da necessidade dos grupos de professores em formação e pelo processo de formação se basear no trabalho em grupo, prevendo-se a negociação entre os professores do núcleo e o investigador responsável pelo núcleo e depois corroborada pelo coordenador do projecto e seus colaboradores. O projecto IRA, por respeitar um conjunto de princípios dos quais destacamos o princípio da participação e cooperação, que assume que "ninguém se forma sozinho ou contra os outros. O trabalho deve desenvolver-se em grupo e assumir a forma de projectos comuns, estruturados, que permitam progressivamente a integração de projectos diferenciados" (Estrela e Estrela, 2001: 32). A gestão da formação deve ser assumida autonomamente por grupos de formação/investigação gerando-se à volta de projectos (problemas a resolver). Em termos de resultados deste projecto e, no que diz respeito à dinâmica relacional, com base em dados de opinião recolhidos junto dos educadores e professores envolvidos no projecto, concluiu-se que:

(...) apesar de alguns momentos de tensão, conflito e procura de compromisso, a formação em pequeno grupo quebrou o isolamento habitual do trabalho docente, permitindo não só a troca de ideias e experiências como a associação de esforços para resolução de um problema sentido particularmente por um dos membros do grupo. O partenariado com um investigador exterior à escola foi sentido como uma mais-valia para o grupo, pois não só ele permitiu o acesso a novos saberes como introduziu um olhar diferente sobre as situações vividas na escola (Estrela e Estrela, 2001: 36).

Os formadores, também deram a sua opinião e, no âmbito do clima relacional, referiram que "foi percebido como um clima de confiança mútua, de renegociação constante e de coesão dada pela partilha de objectivos comuns" (Estrela e Estrela, 2001: 37).

Dando continuidade à nossa análise apresentamos dois objectivos primordiais a ser geridos na formação contínua introduzidos por Huberman (1989):

- . as redes de colegas que oferecem ao professor oportunidades de trocas e de discussão da experiência vivida;
- . a necessidade de poder experimentar soluções "arranjadas" com uma relativa segurança.

Criam-se as condições para permitir desenvolver competências profissionais a partir e através da prática. Este jogo de palavras torna-se elucidativo. O docente pode aprender a partir da prática na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte da sua reflexão (reflexão sobre a acção), seja da sua própria prática ou a dos seus colegas. O docente aprende através da prática, experimenta condutas novas e descobre soluções adequadas à situação. O docente aprende para a prática, valoriza os alunos em aprendizagem.

Em muitas escolas em que a cooperação profissional é incipiente é a partir da formação contínua que ela pode começar: a génese de um projecto de formação começa com alguém que toma a iniciativa e que consegue convencer os seus colegas do quanto seria interessante formular um projecto de formação comum no âmbito da escola. Aparecem por vezes resistências, no entanto, a riqueza da formação em contexto permanece pelo facto de fazer evoluir o conjunto do grupo, em condições próximas, enquanto uma formação contínua fora da escola procede de uma escolha individual e afasta o docente do seu local de trabalho. Um projecto de formação contínua pode reforçar uma cultura de colaboração (Perrenoud, 2000b).

Uma outra estratégia de formação de docentes é a observação: "em todos os sistemas de formação, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação" (Estrela, 1984 *cf.* Pacheco, 1995: 141).

A observação é uma atitude a desenvolver revelando-se como um procedimento da investigação que consiste em se familiarizar com um fenómeno ou situação e em descrevê-lo ou analisá-lo (Damas e de Ketele, 1985, Arends, 1995 e Deshaies, 1997). Neste sentido, o acto de observar não é uma opção fácil, exigindo alguma prática e capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos (Nisbet, 1977 *cf.* Bell, 1997). A observação como estratégia para a formação pressupõe:

- a) aprender a observar para aprender a ensinar;
- b) aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo;
- c) aprender a observar para aprender a investigar.

Aprender a observar poderá ajudar o docente a conhecer e a identificar fenómenos, aprender relações sequenciais e causais, ser sensível às reacções dos alunos, pôr problemas e verificar soluções, recolher objectivamente informação, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente face aos modelos existentes, realizar a síntese entre a teoria e a prática (Estrela, 1990).

García (1999) salienta que a reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos docentes um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui a observação por parte de um colega (directa ou indirectamente), podendo este processo ser chamado de apoio profissional mútuo, mentoria, supervisão de colegas ou retroacção construtiva. Uma das vertentes deste apoio salienta o elemento de ajuda entre colegas para o desenvolvimento e integração de novos docentes, aumento do diálogo e reflexão através da observação. Também este autor vê como necessária a cultura e as práticas de colaboração estáveis asseguradas pela escola. O apoio profissional mútuo pressupõe um ambiente que propicie a cooperação, o estabelecimento partilhado de metas e a tomada de decisões.

Relativamente aos novos docentes, ou melhor aos doentes em início de carreira, pensamos que estes necessitam de algum apoio por parte dos colegas mais experientes. Como etapa inicial da formação contínua, este apoio pode traduzir-se num tipo de apoio informal dos colegas, com trocas directas com os colegas mais próximos a propósito de problemas comuns, levando, desse modo, a um aperfeiçoamento das suas práticas. É o emergir do trabalho em equipa, para a preparação de aulas.

Uma colaboração bem compreendida suaviza as tarefas durante os primeiros anos de exercício e cria uma dinâmica real (Landsheere, 1994).

A abordagem reflexiva das representações sugere uma formação mais personalizada, que possa ajudar cada um a determinar as suas próprias competências e aquelas que ainda lhe restam adquirir. Nesta linha podemos aqui exemplificar algumas das experiências efectuadas nalguns estados americanos, em que um docente recém formado, logo em início de carreira tem um mentor, isto é um colega, que se torna o amigo que ajuda na auto-formação. Qualquer problema que se lhe coloca é discutido quer com esse colega, quer em seminários organizados pelos centros de formação. Há um trabalho de colaboração que faz emergir questões importantes relacionadas com o ofício do docente (Bélair, 2001).

Concluindo, podemos afirmar que a formação contínua não pode ser confundida com meras acções de formação pontuais e desarticuladas, somente para obtenção de certificados.

Defendemos, sim, formação integrada na situação de trabalho, geradora de processos de auto-formação e formação reflexiva dos docentes. A noção de auto formação deve ser olhada como um processo em que o docente é considerado agente da sua formação e observador de situações educativas.

Esta perspectiva não anula os percursos de formação em equipa. É fundamental que a formação contínua constitua uma oportunidade para a cooperação entre docentes, no sentido de resolução de problemas comuns e do apoio mútuo. Jesus (2002) refere que alguns autores concordam que esta deverá ser a prioridade para a prevenção do mal-estar docente, pois verificaram que os docentes que partilham quer os sucessos quer os problemas com os seus colegas lidam de forma mais adequada com o mal-estar docente.

Assim, a colaboração entre docentes pode ser o caminho para o bem-estar docente, para a inovação e qualidade do sistema de ensino. Esta só será positiva se se criarem condições para que o docente mude as suas práticas e atente ao fim último da sua profissão - a educação de crianças e jovens. A colaboração deverá mudar os hábitos de planificação isolada, promovendo a planificação em conjunto, permitindo influenciar o próprio desenvolvimento curricular. É a influência da colaboração no desenvolvimento curricular que pretendemos abordar no capítulo seguinte.

Capítulo IV

Colaboração e Desenvolvimento Curricular

1. Eixos de mudança no domínio curricular

O desenvolvimento curricular, a mudança curricular ao nível da escola e o empenhamento das escolas em missões e visões educativas são os símbolos e as concretizações deste processo. (...) Ser-se um membro de uma escola total é aspirar-se a pertencer a uma comunidade, partilhar as mesmas crenças e finalidades educativas, trabalhar em conjunto enquanto equipa, relacionar-se bem com os outros elementos do grupo, conhecer as turmas às quais não se ensina, interagir com elas e valorizar a liderança do director da escola (Hargreaves, 1998: 266).

Fruto dos condicionalismos políticos que Portugal viveu, apenas após a Revolução de 25 de Abril ocorre uma eclosão, de forma um tanto caótica, de perspectivas teóricas do currículo. As mudanças curriculares foram introduzidas sem serem enquadradas nos seus contextos teóricos e sem explicitar as suas justificações práticas. Esta situação gerou entre os docentes, a quem compete a gestão e implementação reflexiva do currículo, um vazio de fundamentações, gerador de reprodução acrítica de práticas ou de uma adesão pouco consciente a cada nova moda curricular, tornada norma pela via administrativa mais do que pela via formativa. (Roldão, 1999).

Temos a consciência de que a noção de desenvolvimento curricular depende da noção perfilhada de currículo. Ora, se nos inscrevermos na teoria crítica do currículo, esta reforça a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo que deve ser entendido como uma problemática, reconhecendo-se, quer a docentes quer a alunos, a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares, na organização das escolas para a aprendizagem reflexiva. De acordo com esta teoria, o currículo e, logo, o seu desenvolvimento, não decorrem nem dos especialistas nem do docente individual, mas dos docentes agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados de acordo com interesses críticos (Pacheco, 2001).

O currículo é essencialmente aquilo que os docentes fizerem dele. Uma das questões clássicas - o *como* - assume hoje um sentido englobante. No passado, este *como fazer*, associava-se apenas à forma de concretizar didacticamente um currículo previamente fornecido sobre o qual não havia nada a decidir. Actualmente, uma das dimensões do conhecimento profissional do docente, é a capacidade de reflectir sobre a sua práxis e de tratar o currículo como um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrada na escola. Deste ponto de vista, o desenvolvimento curricular na sua dimensão do *como* está no centro

da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Envolve gerir conteúdos, metodologias, prioridades, projectos integradores, para a situação particular de cada escola ou conjunto de escolas. Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas, e também mais gratificantes (Roldão, 1999).

Zabalza (1994) é de opinião que o desenvolvimento curricular centrado na escola remete-nos para o trabalho em equipa dos docentes, para a articulação entre as disciplinas e o desenvolvimento de programações a nível de escola que permitem aos docentes sentirem-se protagonistas da inovação. Pensamos em escolas cujos docentes se reúnem para traçar as linhas de trabalho formativo que vão desenvolver, para criar a sua interpretação própria do Programa Oficial, adequando os seus conteúdos e exigências às características dos alunos.

É consensual que um currículo baseado na programação a nível de cada escola possibilita a dinâmica desta. Supõe um esforço importante por parte dos docentes, acabando com a tradição de "competência profissional exclusiva", em questões escolares. Inicialmente, a colaboração pode não ser muito rica, porém, a aceitação deste princípio - acreditar que a colaboração pode ser um meio para superar o actual distanciamento da escola - fará com que cada escola descubra o seu próprio caminho de colaboração.

O desenvolvimento curricular ganha nova feição quando concebido como projecto contextualizado e diferenciado, indispensável à aprendizagem social e cultural dos indivíduos. Trata-se de gerir e decidir *o quê* e *o como* da aprendizagem em função da utilidade dos alunos. O desenvolvimento curricular entendido como processo de gestão e decisão curricular implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos ao nível da escola e dos docentes (Roldão, 1999).

Grundy (1987 *cf.* Pacheco 2001: 41) estabelece cinco princípios referentes à aplicação da práxis à natureza do currículo:

- 1º os elementos constituintes da práxis são a acção e a reflexão - o planear, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados e integrados;
- 2º a práxis tem lugar no real, não no mundo hipotético - a prática social é formada no real, com alunos reais e não imaginários;

3º a práxis trabalha no mundo da interacção, do social e do cultural - o aprender e o ensinar são vistos como uma relação dialéctica entre professor e aluno e, não como uma relação autoritária;

4º o mundo da práxis é o mundo construído, não o mundo natural - através da acção do aprender, grupos de alunos tornam-se participantes activos na construção do seu próprio conhecimento;

5º a práxis assume o processo de fazedor de sentido, que reconhece o significado como uma construção social - a orientação crítica para todo o conhecimento é essencial.

Concordamos, assim, que a concepção do desenvolvimento do currículo, tendo em conta a diferença de contextos e a complexidade social, exige práticas profissionais colaborativas. O docente assume o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de uma forma eficaz. Por isso, não pode mais ser entendido como o detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justificava por si mesma. Logo, ser decisor e gestor do processo curricular é ser decisor essencial da profissionalidade docente.

Estamos, assim, perante o currículo como instrumento de organização da escola, tendo a tomada de consciência desse facto possibilitado a transformação de um currículo dos saberes constituídos para um instrumento de organização do ensino em que o aluno se torna o principal actor do sistema educativo. Nesta perspectiva, estamos convictos de que a aprendizagem só ocorrerá se o currículo escolar for repensado em torno de alguns vectores de mudança, dos quais se destacam:

- a necessidade de diferenciação das propostas curriculares articuladas em torno de metas comuns;
- o enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar;
- a ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos para todos os que frequentam a escola;
- a reconstrução do currículo como projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores, substituindo-se o discurso da norma pelo discurso da contextualidade.

Reforçando esta ideia Venâncio e Otero (2002) dão a conhecer que a planificação do currículo centrada na escola tem em conta, de entre vários aspectos: a planificação conjunta do programa da escola e a implementação do trabalho em grupo, acabando com o isolamento do docente e dos departamentos disciplinares e de forma a garantir a planificação, o desenvolvimento e a participação de todos os recursos em benefício da diferenciação e da procura de objectivos inter-curriculares.

O desenvolvimento curricular como é agora concebido exige uma cultura de colaboração nas escolas, segundo Pacheco (2001: 142):

À prática individual do professor, o modelo crítico contrapõe a colaboração e a colegialidade dos professores, estabelecendo como tarefa a empreender uma análise ideológica do currículo, sobretudo das relações entre a escola e a sociedade e da organização educativa no seu conjunto. Capacitar os professores de práticas auto-reflexivas tem sido, aliás, um dos objectivos principais da investigação-acção, metodologia que se perspectiva, além de outros aspectos, pela colaboração dos intervenientes num dado processo.

Na realidade, grande parte dos objectivos gerais do ensino deve ser abordada conjuntamente por todos os docentes, nas diversas etapas educativas, permitindo a conquista de certas metas do currículo. Exemplos disso são a capacidade de expressão, a habilidade para encontrar informações apropriadas para resolver problemas, o sentido relativo do conhecimento, o ensinar a se expressar, comunicar com clareza conhecimentos próprios, fundamentar uma atitude crítica, fomentar hábitos de trabalho e cultivar atitudes de colaboração (Sacristán, 2000). Este modelo centrado na situação e na escola, modelo crítico do desenvolvimento do currículo, parte da ideia de que os indivíduos quando participam em factos e organizações, podem aprender a colaborar e a modificá-las (Pacheco, 2001).

A planificação do currículo em equipa é a exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projecto pedagógico coerente. Esta coerência do tratamento para os alunos e a procura de objectivos comuns, a longo prazo, deve ser produzida por uma equipa de docentes em conjunto que proponha estratégias congruentes e chegue a significados mínimos compartilhados.

2. Colaboração e organização de sala de aula

A sala de aula é o espaço privilegiado de gestão do currículo, onde a colaboração pode e deve ocorrer. Enquanto cenário pedagógico tem, segundo Doyle (1986 *cf.* Ferreira e Santos, 1994) seis características que influenciam os comportamentos do docente e dos alunos, podendo de certa forma afectar o clima de cooperação.

Multidimensionalidade - esta característica refere-se à quantidade e qualidade dos acontecimentos que se passam na classe, de entre os quais o docente tem de decidir qual a resposta a optar;

Simultaneidade - os acontecimentos ocorrem em simultâneo. O docente tem de estar alerta em cada momento para um conjunto elevado de ocorrências;

Imediaticidade - os acontecimentos na sala de aula ocorrem rapidamente, o que torna difícil controlar todas as interacções;

Imprevisibilidade - revela a incapacidade de prever o desenlace dos comportamentos;

Lugar público - a maior parte dos comportamentos, se não todos, são vistos e ouvidos pela maior parte dos alunos. Assim, quando o docente age de determinada maneira está a ser observado, ou seja, a ser avaliado;

Historicidade - Toda a classe tem uma história. É o acumular de um conjunto de experiências, rotinas, normas e modos de estar. As diversas dinâmicas levam a que cada sala seja única e que o mesmo professor também se comporte de maneira diferente, consoante os alunos que estão à sua frente.

Para Emmer (1985; Ferreira e Santos, 1994: 39):

a organização da sala de aula inclui um conjunto de comportamentos e de actividades do professor que estão primariamente direccionados para obter a cooperação e envolvimento activo dos estudantes nas tarefas escolares. Constituem exemplo disso o tipo de arranjo do espaço físico da sala, os procedimentos para manter as regras, a organização das rotinas e das transições entre actividades, estratégias para manter a atenção dos estudantes..., ou seja, todo o conjunto de actividades que irão permitir que o ensino ocorra.

Baseados em Friend e Bursuck (1996), sugerimos as seguintes características na organização de sala de aula para que se favoreçam as metodologias cooperativas:

Organização física - a aparência da sala, o uso do espaço, a exposição de trabalhos a luminosidade, a disposição da mobília (grupos, círculos, fileiras...) influenciam as condições de aprendizagem para todos os alunos;

Rotinas - o estabelecimento de rotinas para as actividades académicas e não académicas é importante porque quando cuidadosamente estruturadas, aumentam o tempo de aprendizagem, reduzindo o tempo não académico;

Clima da sala de aula - este refere-se a todo o ambiente que se vive na sala de aula - amistoso ou não; agradável ou desagradável. Este é influenciado pelas atitudes do professor e dos alunos para com as diferenças individuais. A sala de aula pode ter uma atmosfera cooperativa ou competitiva... Muitas vezes não é conferido reforço positivo aos alunos... Os docentes que comunicam respeito e confiança aos seus alunos têm mais sucesso na criação de um ambiente positivo na sala de aula, ocorrendo poucos problemas de comportamento;

Monitorização de comportamentos - as regras da sala de aula ajudam a criar o sentido de ordem e de expectativas. Estas devem ter algumas características-chave: serem breves, específicas, positivas e claras;

Estratégias motivacionais - estas são usadas para manter um comportamento apropriado na sala de aula, envolvendo tipos de recompensa e de punição segundo determinada forma;

Benefícios ou consequências sociais - são enormes as vantagens, quer pelas relações de amizade que se desenvolvem nas interações com os seus pares quer pelo aumento do sentido de responsabilidade social;


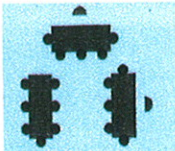
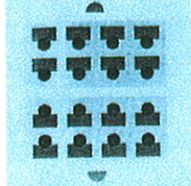
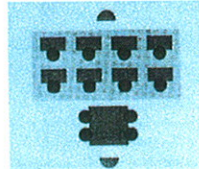
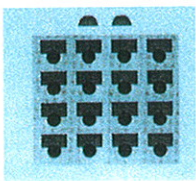
Utilização do tempo - o tempo é importante para os alunos. O tempo em tarefa refere-se à quantidade de tempo em que os alunos estão empenhados e com interesse nas actividades académicas. Há também um tempo de transição que se refere àquele que é gasto quando os alunos mudam de uma actividade para outra, quando deixam a sala ou voltam à sala. Este tempo deve ter regras específicas.

Estas características terão influência em toda a dinâmica de sala de aula, uma dinâmica colaborativa facilitadora de aprendizagem.

3. Estratégias de cooperação na sala de aula: ensino e aprendizagem

Existem muitos métodos vantajosos para os docentes que decidem colaborar em “co-teaching”. Os mais comuns estão representados a seguir, com base no trabalho de Cook e Friend (1992 *cf.* Friend e Bursuk, 1996: 87):

QUADRO XIII
Modelos de " co-teaching"

<p>Um Docente, um Suporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um docente lidera o outro tem posição de assistente, alternadamente. • O uso muito frequente pode levar a que um sinta que não tem papel legítimo na classe 	
<p>Ensino por Conteúdo Curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo curricular é dividido em 2 partes, cada docente ensina uma parte. Os grupos mudam e cada docente repete a sua parte da lição. • Se houver 3 grupos de alunos, um dos grupos pode trabalhar com um voluntário (pai) ou aos pares. 	
<p>Ensino Paralelo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divide-se a turma em 2 grupos heterogêneos. • Cada docente ensina um grupo com estratégias diferentes. • Os alunos têm a oportunidade de mudar para o grupo no qual se está a usar o método que preferem. 	
<p>Ensino Alternativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A turma é dividida num grande grupo e num pequeno grupo. • O pequeno grupo serve de pré-ensino e é heterogêneo. 	
<p>Ensino em Equipa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os docentes partilham a liderança na sala de aula. • Os dois empenham-se nas actividades de ensino. 	

Debruçamo-nos sobre alguns exemplos práticos do trabalho colaborativo entre docentes. Actualmente, nas nossas escolas, decorrente da nova reorganização curricular (Dec-lei 6 e 7 de 2001 de 17 de Janeiro) e com o modelo de "Escolas a Tempo Inteiro" -ETI's, na Região Autónoma da Madeira, podemos encontrar formas de colaboração entre docentes no trabalho desenvolvido, quer com os pares pedagógicos, com a implementação das novas áreas curriculares não disciplinares de Área de Projecto e de Estudo Acompanhado, quer nas actividades extracurriculares, com a realização de diversos projectos e clubes. Esta colaboração pode se estender também ao desenvolvimento curricular, designadamente no trabalho realizado ao nível dos diversos departamentos e/ou grupos disciplinares, ou com o trabalho em parceria com os docentes colocados para apoio nas escolas.

Outro exemplo, de ensino em equipa é o que nos remete para o apoio a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula de ensino regular. Este floresceu nos últimos anos e é referenciado como um modelo no qual as equipas de professores trabalham nas áreas de planificação e de avaliação. No passado, os alunos com "incapacidades" ou estavam em instituições ou em casa, tendo poucos modelos positivos dos seus pares.

O ensino colaborativo ou ensino cooperativo (Bawens, Hourcade e Friend, 1989 *cf.* Friend e Bursuck, 1996), entre estes docentes, emergiu como reacção aos problemas que os modelos da educação especial apresentavam, nos quais os alunos eram identificados como tendo baixas realizações permanentes, sendo colocados fora da sala do ensino regular para obterem ensino individual em relação a aprendizagens básicas, resultando em experiências sociais e educacionais fragmentadas e desajustadas da sua sala de aula.

Os docentes que utilizam o modelo de co-ensino têm a convicção de que não são só os alunos "rotulados" como tendo NEE* que têm dificuldades nas realizações escolares, mas também, muitos outros alunos.

Num programa descrito como ensino cooperativo, os professores do ensino regular são os primeiros responsáveis por ensinar os alunos, em colaboração com outros; o ensino cooperado é conduzido dentro da sala de aula de ensino regular através da tutoria e da aprendizagem cooperativa (Bawens, Hourcade & Friend, 1989 *cf.* Friend e Bursuck, 1996)

* Necessidades Educativas Especiais

Este tem sido utilizado como meio para alcançar a inclusão (Bawens & Hourcade, 1991 *cf.* Friend e Bursuck, 1996). Não sendo a resposta a todas as situações de inclusão, é uma opção para ir ao encontro das necessidades dos alunos nas escolas inclusivas. Deve ser reservado para situações nas quais o número de alunos com N.E.E., numa sala, justifique a presença de dois professores (Friend & Bursuck, 1996).

Diversos factores parecem ser essenciais para o sucesso dos esforços desta intervenção. Através de estudos sobre colaboração entre docentes, Pugach e Johnson (*cf.* Graden, 1989) demonstraram que os professores podem efectivamente ajudar-se mutuamente na resolução de problemas. e na tomada de decisões Esta forma de desenvolver o ensino requer compromisso, flexibilidade e tempo para planificação em conjunto.

Sobre a estruturação desta metodologia na sala de aula, alguns docentes que a implementam, há já algum tempo, são unânimes em referir que preferem partilhar responsabilidades na sala de aula o mais equitativamente possível. A boa execução requer que os docentes participantes trabalhem activamente no seu relacionamento em conjunto, tal como no seu relacionamento com os alunos. Planificando em conjunto e desenvolvendo respeito mútuo, os professores do ensino regular e de educação especial cooperando, esforçam-se por partilhar a liderança na sala de aula e apoiar consistentemente os pais (Redditt, 1991). Esta autora define ainda vantagens para os professores e alunos as quais sintetizamos no quadro XIV.

Se, numa sala de aula, um docente trabalha em cooperação com outro cria nela o ambiente propício para estabelecer como estratégia pedagógica no ensino-aprendizagem dos alunos o trabalho em grupo. Schmuck and Schmuck (*cf.* Friend e Bursuck, 1996) explicitam esta ideia. Os docentes que praticam *skills* de comunicação um com o outro tendem também a usar *skills* semelhantes de comunicação com os seus alunos na sala de aula. Podemos afirmar que os docentes que cooperam vêem a escola como uma comunidade de humanos empenhados na aprendizagem e desenvolvimento cooperativo. Acreditam que o poder deve ser partilhado por todos, incluindo os alunos, e que sempre que possível as decisões devem ser tomadas por aqueles que serão influenciados por elas.

Todavia, muitas vezes, os docentes hesitam em fomentar este tipo de metodologia com os alunos, com receio que uns trabalhem pelos outros e que o recurso ao grupo possa ser mais prejudicial do que benéfico (Jesuíno, 1996). O que devemos ter presente é que a situação de

grupo acentua as ideias de interacção, interdependência e consciência mútua (Deutsch, 1968 *cf.* Jesuíno, 1996).

QUADRO XIV
Vantagens do ensino cooperativo

<u>Alunos</u>	<u>Docentes</u>
<ul style="list-style-type: none">▫ redução do número de alunos que revelam insucesso (o apoio académico suplementar é dado na sala de aula)▫ redução do número de alunos enviados à educação especial (talvez os resultados do “co-teaching” vão ao encontro das necessidades especiais antes de estas serem detectadas)▫ diminuição dos alunos rotulados “com deficiência”▫ colaboração entre os alunos (a colaboração entre os professores leva a que os alunos tenham a mesma atitude para com os colegas)	<ul style="list-style-type: none">▫ maiores progressos profissionais▫ maior eficácia na gestão das salas de aula▫ enriquecimento com a troca de experiências e de técnicas▫ suporte quando trabalham com os pais ou quando contactam a administração

(adaptado de Susan Redditt, 1991: 53)

Arends (1995) reforça a ideia do trabalho em grupo ao falar da cooperação *versus* competição. Experiências conduzidas em salas de aula demonstraram consistentemente que as estruturas orientadas para a cooperação são mais produtivas do que as estruturas competitivas. Nas condições cooperativas, onde os indivíduos são reforçados pelo sucesso do grupo, verifica-se o seguinte:

- as relações interdependentes, nas quais a cooperação é reforçada, levam a uma motivação mais forte para completar a tarefa comum;
- desenvolve-se uma atmosfera de amizade considerável, entre os membros do grupo;
- desenvolve-se um processo de comunicação amplamente efectivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua.

Salientamos também aqui a mensagem deixada aos docentes, baseada nos estudos de Deutch (1979), sobre competitividade e cooperação: quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo, mais positivo será o ambiente geral da sala de aula. Os estudos também

parecem revelar que as abordagens cooperativas conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca, especialmente entre alunos menos capazes.

Há alunos que necessitam de um acompanhamento individual e mais intensivo. No entanto, a exigência de atenção por parte do docente pode resultar em menor ensino para todos, levando alguns alunos a estarem muito tempo fora de tarefa, daí resultando, em problemas de indisciplina. (Friend e Bursuck, 1996). A solução encontrada foi o ensino em pares, "peer -tutoring" ou a aprendizagem cooperativa (Haring, 1993).

É um sistema de ensino no qual pares de alunos se ajudam mutuamente e aprendem ensinando. Quando usado com alunos com N.E.E., o objectivo é frequentemente adaptado às suas diferenças individuais, providenciando-se tempo adicional e assegurando que esse tempo seja gasto em actividades académicas relevantes para aperfeiçoar as suas realizações. Sprinthall e Sprinthall (1993: 311) afirmam que:

A eficácia da aprendizagem cooperativa constitui uma descoberta nova muito interessante (...). O ponto a salientar é o da importância de se aplicarem na sala de aula técnicas de trabalho em pequenos grupos com objectivos de cooperação. Tal procedimento encoraja a participação dos alunos e tem como resultado um melhor desempenho académico. Basicamente esta técnica requer uma mistura de técnicas constituindo por isso, uma técnica única.

Esta metodologia tem a base e fundamentos nas investigações efectuadas por John Dewey e Herbert Thelen para desenvolver procedimentos específicos para o trabalho em grupo dos alunos. Diziam que uma sala de aula devia ser como um laboratório ou uma democracia em miniatura, com o objectivo de se fomentarem o estudo e a pesquisa de problemas interpessoais e sociais importantes (Arends, 1995).

Slavin (1984 *cf.* Arends, 1995) aponta como características principais da aprendizagem cooperativa as seguintes:

- . os alunos trabalham em equipa para dominar as matérias escolares.
- . as equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos.
- . os sistemas de recompensa são orientados para o grupo e não individualmente.

Freitas e Freitas (2002: 21) na obra *Aprendizagem Cooperativa* apresentam os resultados de centenas de investigações efectuadas no âmbito dos resultados da prática da Aprendizagem Cooperativa que passamos a citar:

- 1- melhoria das aprendizagens na escola;
- 2- melhoria das relações interpessoais;
- 3- melhoria da auto-estima;
- 4- melhoria das competências de pensamento crítico;
- 5- maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros;
- 6- maior motivação intrínseca;
- 7- maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
- 8- menor número de problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
- 9- maior aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
- 10- menor tendência para faltar à escola.

Salientamos que os efeitos da aprendizagem cooperativa ultrapassam a aprendizagem escolar e pretendem especificamente promover a aceitação inter-grupos, ampliar os padrões de ligação entre os pares, a auto-estima, a atenção, o relacionamento, os níveis de skills de cooperação social e melhorar o uso do pensamento crítico e o raciocínio (Arends, 1995; Friend & Bursuck, 1996).

Nesta perspectiva afirmamos que o clima da escola colaborativa facilita e torna possível a cooperação dos alunos na sala de aula. O ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos; os alunos assumem um papel activo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem. Perante estas evidências, interrogamo-nos: Então, porque esperamos? Essas competências não fazem parte das competências gerais que os alunos devem possuir à saída da educação básica,* de que salientamos a nona, "*Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns*"?

Os diferentes autores mencionados (Arends, 1995, Sprinthall e Sprinthall, 1993, Friend e Bursuck, 1996) salientam que os papéis dos docentes numa aula de aprendizagem cooperativa resumem-se ao seguinte:

- organizar previamente os alunos em grupos de trabalho;
- recolher diversidade de materiais a serem utilizados durante o trabalho de grupo;
- ajudar os alunos a fazer a transição de um contexto de turma enquanto um todo para equipas de aprendizagem e ajudá-las à medida que trabalham;
- providenciar para que os papéis dos elementos do grupo sejam rotativos de forma que cada aluno tenha a oportunidade de experimentar todos os possíveis;

* Currículo Nacional do Ensino Básico ME-DEB, 2001

- seleccionar o currículo, uma vez que a maior parte dos assuntos que se ensina pode ser adaptada à aprendizagem cooperativa.

Apesar de termos abordado no capítulo anterior questões relacionadas com a formação dos docentes, consideramos oportuno referir, neste momento, que as práticas de aprendizagem cooperativa podem ser o mote para o desenvolvimento profissional dos docentes através da criação de oficinas de formação. A sua recomendação advém do facto de se prever que quando um docente inicia uma experiência sistemática do uso da aprendizagem cooperativa se tenha também pelo menos outro colega a fazer a mesma experiência ou que pretenda vir a fazê-la, a fim de dar azo à reflexão partilhada sobre os sucessos e frustrações que forem experimentando. Estas vontades individuais podem alargar-se a uma vontade colectiva, à vontade de um grupo de docentes da mesma escola ou de escolas vizinhas, que partilham as suas experiências através de uma oficina de formação (Freitas e Freitas, 2002).

Concluindo, apercebemo-nos que a planificação efectuada pelos docentes, a partilha de objectivos e estratégias comuns transformam as suas próprias posturas em termos de gestão de sala de aula e influenciam os hábitos de trabalho dos alunos.

Por tudo aquilo que tem sido exposto ao longo deste trabalho, retomamos o pensamento de Rubem Alves, quando diz que "A educação é sempre uma 'aventura' colectiva de partilha: de afectos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida...". Resta-nos agora, numa segunda parte deste trabalho, verificar se:

A escola do 1º Ciclo, como organização educativa (...) não existe - existem apenas "lugares" de ensino, cada um com o seu professor, "titular" e as suas crianças. A escola é um arquipélago, onde cada ilha (cada sala) tem a sua identidade (quando chega a tê-la) e a sua lógica muito própria (ou imprópria) de organização e funcionamento. A responsabilidade educacional do professor circunscreve-se ao que se passa no interior da sua sala de aula (Alves, 2001: 93).

Ou se os docentes já mudaram as suas atitudes, rumo a uma cultura de colaboração nas suas práticas diárias enquanto profissionais de educação...

2ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo V

Contexto Metodológico da Investigação

1. O Modelo de investigação

Quando falamos em modelos de investigação pensamos ser oportuno apresentar duas perspectivas básicas que têm caracterizado as investigações nas áreas da Educação. Uma definida como empírico-analítica, confundida muitas vezes como investigação quantitativa, positivista e experimental. Outra definida como humanista-interpretativa e que aparece associada às expressões qualitativa e naturalista. No primeiro caso, a investigação tem como objectivo explicar, prever e controlar os fenómenos. No segundo caso a realidade é percebida como mais dinâmica, associada à história individual e aos contextos. A interpretação dos dados é realizada através da análise de conteúdo (Almeida e Freire, 2003).

Decorrentes destes modelos, consideramos ainda as modalidades de investigação científica em educação. As mais frequentes são: a quantitativo-experimental, ligada à predição e explicação através da testagem de teorias e hipóteses; a quantitativo-correlacional, voltada mais para a compreensão e a predição dos fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis; e a qualitativa, voltada mais para a compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados.

Para além dos dois modelos apresentados, tem ganho maior expressão nos últimos anos um terceiro modelo que procura abarcar com maior abrangência a análise e o número de variáveis a estudar. Este é conhecido como perspectiva etnográfica ou naturalista ou qualitativo-interpretativa. Próximo a este modelo surgiram várias subdivisões com características específicas, destas subdivisões destacamos a investigação-acção que surge como o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro da mesma (Almeida e Freire, 2003).

O estudo por nós apresentado insere-se num modelo empírico analítico ou modalidade quantitativo-correlacional, não deixando, no entanto, de lado uma abordagem qualitativo-correlacional, numa 1ª fase do processo.

Numa outra perspectiva, este estudo pode ser inserido no *survey*. O *survey* é o método utilizado para recolher informação directa sobre as ideias, os pensamentos, os sentimentos, a saúde, os planos, as crenças e os "backgrounds" a nível social, educacional e económico. Geralmente toma a forma de questionários ou entrevistas. Os questionários são respondidos em papel ou em computador. E as entrevistas são efectuadas pessoalmente face a face ou ao telefone (Fink e Kosecoff, 1998).

Para analisar os dados recolhidos por este tipo de estudo podemos optar por uma via qualitativa ou quantitativa, dependendo dos objectivos e do tipo de instrumento utilizado: entrevista ou questionário.

Segundo (Fink e Kosecoff, 1998) os métodos para analisar os dados recolhidos podem ser:

- descrição estatística - que inclui contagens, proporções, medidas da tendência central, e variáveis;
- correlações - que mostram o relacionamento entre variáveis;
- diferenças - que incluem testes de chi-square, t tests e análise de variâncias (ANOVA);
- mudanças - que utilizam formas especiais de t tests e de ANOVAs para medir a mudança no tempo.

Numa primeira fase do processo de investigação recorreremos a uma abordagem qualitativa, tanto a nível de instrumentalização, como da análise, de forma a recolher dados que possibilitassem a construção de um questionário.

Numa segunda fase atribuímos um enfoque mais quantitativo, quer ao nível da recolha, quer ao nível da análise, tendo-se recorrido a procedimentos estatísticos, que permitiram clarificar os dados obtidos e estabelecer correlações entre os mesmos.

1.1. Descrição do percurso metodológico

Ao debruçarmo-nos sobre a colaboração em educação, nomeadamente sobre a colaboração entre docentes, sentimos necessidade de desenvolver a nossa investigação não só no plano teórico mas também no plano prático, de forma a dar maior consistência à temática abordada.

Assim, ao longo deste capítulo propomo-nos descrever o plano de investigação que utilizámos e apresentar e analisar criticamente os dados obtidos.

Depois de abordar o modelo de investigação e definir os objectivos do estudo, apresentamos as questões de pesquisa levantadas. Os processos de recolha de dados são

igualmente descritos, bem como os instrumentos utilizados na investigação. Seguidamente, caracterizamos a população alvo do estudo, para passarmos à apresentação da análise interpretativa dos dados.

1.2. Plano da investigação

Atendendo a que a cultura de colaboração entre docentes é um tema que envolve questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, com esta investigação pretendemos conhecer melhor as perspectivas dos próprios docentes sobre esta problemática, quer a nível de conceitos, quer a nível de práticas de colaboração.

A reflexão pessoal sobre esta temática, as questões que se levantam sobre a colaboração em conversas informais entre colegas docentes, a actualidade do tema e as leituras efectuadas permitiram definir objectivos que passamos a apresentar.

1.2.1. Objectivo geral

É objectivo geral deste estudo:

- Conhecer as influências das culturas colaborativas entre docentes no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento curricular.

1.2.2. Objectivos específicos

Definimos como objectivos específicos:

- Conhecer o conceito de colaboração docente;
- Conhecer as práticas de colaboração entre docentes;
- Identificar os benefícios ou vantagens da colaboração entre docentes
- Identificar factores de entrave às práticas colaborativas entre docentes.
- Investigar a relação entre a colaboração e o desenvolvimento profissional dos docentes;
- Relacionar o desenvolvimento profissional dos docentes com o desenvolvimento curricular.

1.3. Questões de pesquisa

Dos objectivos definidos surgem as questões que nortearam quer a construção do campo conceptual quer o presente estudo:

- Porquê o individualismo nas práticas docentes?
- O que é colaboração em termos educacionais?
- Porque é que a colaboração se torna tão importante no campo da educação?
- Como se operacionaliza a colaboração entre os docentes?
- Que factores condicionam a colaboração entre docentes?
- Qual a relação entre a colaboração docente e o desenvolvimento profissional dos docentes?
- Qual a relação entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento curricular?

1.4. Recolha de dados

Tendo em conta os objectivos e as questões levantadas e após ter elaborado um quadro conceptual decidimos proceder à recolha de dados em duas fases distintas e com objectivos diferentes. Procedemos, então, à elaboração dos instrumentos a ser aplicados neste estudo: a entrevista e o questionário.

1.4.1. A entrevista - elaboração e realização

Elaborámos, numa 1ª fase, uma entrevista semi-estruturada que foi aplicada a dois docentes: um docente em início de carreira e outro que se encontrava a meio da carreira. As entrevistas foram realizadas com base num guião (ver Anexo 1) construído a partir de leituras efectuadas. Estas foram realizadas apenas com o objectivo de se construir posteriormente o questionário.

O guião tinha por tema *A Colaboração entre docentes* e como objectivo geral *Conhecer a perspectiva dos professores acerca da colaboração docente*. Organizámos cinco blocos estruturados da seguinte forma:

Bloco A - Conceito de Colaboração;

Bloco B - Relação entre colaboração e desenvolvimento pessoal e profissional;

Bloco C - Factores que influenciam o desenvolvimento da colaboração. Condições favoráveis e obstáculos;

Bloco D - Modalidades de Colaboração na função docente. Práticas de colaboração docente;

Bloco E - Exigências na formação de professores. Impactos da colaboração no desenvolvimento profissional.

Após contacto prévio com os docentes em causa, as entrevistas foram realizadas de acordo com a sua disponibilidade de tempo e tiveram a duração de 30 a 40 minutos. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente sujeitas a análise de conteúdo (ver anexo 2).

1.4.2. O questionário - elaboração e aplicação

Com base nos resultados da análise de conteúdo das entrevistas e com o apoio de informações recolhidas de diversa bibliografia construímos o questionário (ver anexo 3) obedecendo a alguns critérios:

- iniciámos o questionário com a explicitação do objectivo do estudo, garantindo o anonimato das respostas dadas;
- integrámos ainda informações relativas à caracterização dos docentes (sexo, idade, anos de serviço docente, situação profissional) e à caracterização das escolas onde leccionam (número de docentes das actividades curriculares de forma a permitir analisar posteriormente as respostas tendo em conta estes itens);
- estruturámos o questionário em duas partes: práticas de colaboração docente e conceito de colaboração docente, no intuito de nos dar a conhecer por um lado, as práticas de colaboração dos docentes e, por outro lado, as concepções que detêm sobre a colaboração.

Da primeira parte constava uma lista de 17 itens sobre práticas de colaboração docente, para os quais os inquiridos tinham 5 opções de resposta, fazendo-as corresponder à seguinte escala: nunca; raramente; algumas vezes, muitas vezes, sempre.

Na segunda parte, apresentámos 42 itens sobre conceitos de colaboração docente. Para cada um dos itens, os inquiridos deveriam exprimir o seu grau de concordância de acordo com as proposições numa escala de 5 pontos: não tenho opinião, discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente.

Para a sua aplicação, dirigimo-nos às diferentes escolas e entregámos os questionários ou aos próprios docentes ou aos directores explicitando os objectivos do estudo. Os questionários foram recolhidos por nós, em datas pré-estabelecidas com cada escola ou docente.

1.5. População

No nosso estudo pretendemos recolher a opinião da totalidade dos docentes das actividades curriculares das escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico do concelho do Funchal no ano lectivo de 2002/2003.

O total de docentes das actividades curriculares era de 209, distribuídos por 30 escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico.

2. Apresentação e análise interpretativa de dados

2.1. Descrição do instrumento estatístico

Passemos agora à análise dos dados obtidos, tendo por base o quadro conceptual que a enforma e os objectivos e questões de pesquisa que nos guiaram.

A informação obtida com a aplicação do questionário foi devidamente codificada e introduzida numa base de dados construída, inicialmente, em EpiInfo e depois exportada para Excel®, sendo posteriormente submetida a um programa de tratamento estatístico, SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences), versão 11.5.

O SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos. Dá-nos tratamentos de dados em áreas como cruzamento de variáveis, tests t, ANOVA, testes não paramétricos (Pereira, 2003).

2.2. Caracterização da amostra

Foram distribuídos 209 questionários ao universo total de docentes das atividades curriculares das escolas públicas do 1º ciclo do concelho do Funchal. Desses 209 questionários foram respondidos 176. Sendo assim a nossa amostra é de 176 questionários.

Para a apresentação dos resultados, recorreremos a tabelas e gráficos de modo a facilitar a sua leitura e consequente análise.

TABELA 1
Caracterização da amostra em relação ao sexo

	Frequência	Percentagem
Feminino	143	81,25
Masculino	16	9,09
Não responde	17	9,66
Total	176	100,00

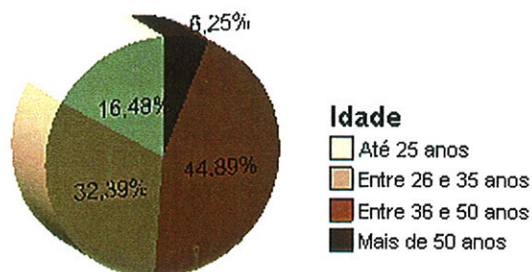
Da análise à tabela constata-se que 81,25% do total dos docentes inquiridos são do sexo feminino e 9,09% do sexo masculino. Note-se que houve 17 docentes que não responderam a esta questão, o que corresponde a 9,66% do total da amostra.

TABELA 2
Caracterização da amostra em relação à idade

	Frequência	Percentagem
Até 25 anos	29	16,48
Entre 26 e 35 anos	57	32,39
Entre 36 e 50 anos	79	44,89
Mais de 50 anos	11	6,25
Total	176	100,00

Relativamente à idade, 93,76% dos docentes inquiridos têm até 50 anos.

GRÁFICO 1
Caracterização da amostra em relação à idade



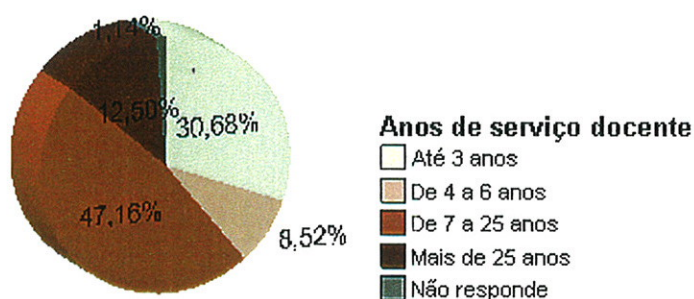
Podemos ver que a classe que concentra mais docentes inquiridos é a que tem idades compreendidas entre os 36 e 50 anos, seguindo-se a classe com idades compreendidas entre os 26 e 35 anos.

TABELA 3
Caracterização da amostra em relação aos anos de serviço docente

	Frequência	Porcentagem
Até 3 anos	54	30,68
De 4 a 6 anos	15	8,52
De 7 a 25 anos	83	47,16
Mais de 25 anos	22	12,50
Não responde	2	1,14
Total	176	100,00

Da observação da tabela anterior podemos afirmar que 47,16% dos docentes inquiridos têm de 7 a 25 anos de serviço docente, e os docentes que têm até 3 anos de serviço docente concentram 30,68% da amostra.

GRÁFICO 2
Caracterização da amostra em relação aos anos de serviço docente



É notória a incidência de quase metade dos docentes inquiridos na faixa dos 7 a 25 anos de serviço docente, em parte justificada por ser a faixa que abarca maior número de anos. Esta distribuição dos anos de serviço que inclui a constituição de grupos desfasados em relação às faixas de anos que compreende, justifica-se pelo facto de querermos relacionar com as fases dos ciclos de vida dos professores idealizados por Huberman.

TABELA 4
Caracterização da amostra em relação à situação profissional

	Frequência	Percentagem
Professor do quadro geral	112	63,64
Professor do quadro de vinculação	24	13,64
Professor contratado	40	22,73
Total	176	100,00

No que se refere à situação profissional dos docentes, verificamos que 63,64% do total da amostra pertencem ao quadro geral, 22,73% são professores contratados e 13,64% pertencem ao quadro de vinculação.

TABELA 5
Caracterização da amostra em relação aos anos de serviço e situação profissional

Anos de serviço docente	Medida	Situação profissional			Total
		Quadro geral	Quadro de vinculação	Contratado	
Até 3 anos	Frequência	1	16	37	54
	Percentagem	1,85	29,63	68,52	100,00
De 4 a 6 anos	Frequência	6	7	2	15
	Percentagem	40,00	46,67	13,33	100,00
De 7 a 25 anos	Frequência	82	1	0	83
	Percentagem	98,80	1,20	0,00	100,00
Mais de 25 anos	Frequência	22	0	0	22
	Percentagem	100,00	0,00	0,00	100,00
Não responde	Frequência	1	0	1	2
	Percentagem	50,00	0,00	50,00	100,00
Total	Frequência	112	24	40	176
	Percentagem	63,64	13,64	22,73	100,00

A apresentação desta tabela afigura-se-nos importante, na medida em que permite visualizar qual a situação profissional de cada docente em relação aos anos de serviço. Ao colocarmos no questionário, a faixa dos 7 aos 25 anos de serviço, tínhamos a percepção de que só existiam docentes contratados com menos de 7 anos de serviço.

Da observação da mesma concluímos que não existem professores contratados a partir dos 7 anos de serviço docente. Constatamos também que os professores contratados encontram-se na faixa dos 3 anos de serviço (68,57%). Entre os 7 e os 25 anos a percentagem dos docentes que pertencem ao quadro geral é de 98,80%.

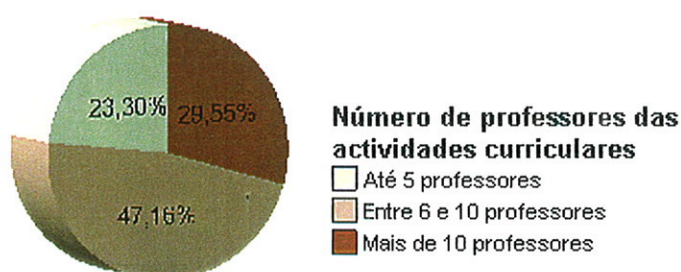
TABELA 6
Caracterização da amostra em relação ao número de professores das actividades curriculares

	Frequência	Percentagem
Até 5 professores	41	23,30
Entre 6 e 10 professores	83	47,16
Mais de 10 professores	52	29,55
Total	176	100,00

Quanto às classes que agrupam o número de professores das actividades curriculares das escolas em que leccionam, temos que 47,16% leccionam em escolas com 6 a 10

professores. Os restantes distribuem-se quase na mesma proporção pelas escolas que têm um máximo de 5 professores (23, 30%) e um mínimo de 11 professores (29,55%).

GRÁFICO 3
Caracterização da amostra em relação ao número de professores das actividades curriculares



2.3. Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação às questões sobre a prática de Colaboração Docente

TABELA 7
Partilha de conhecimentos com outros colegas

	Frequência	Percentagem
Raramente	2	1,14
Algumas vezes	47	26,70
Muitas vezes	89	50,57
Sempre	38	21,59
Total	176	100,00

A tabela anterior põe em evidência a percentagem relativa aos docentes que muitas vezes partilham os seus conhecimentos com outros colegas (50,57%). Se somarmos este grupo aos que dizem partilhar sempre esses conhecimentos obtemos quase $\frac{3}{4}$ da população inquirida.

TABELA 8
Troca de ideias sobre trabalhos escolares

	Frequência	Percentagem
Raramente	2	1,14
Algumas vezes	43	24,43
Muitas vezes	96	54,55
Sempre	35	19,89
Total	176	100,00

Esta questão apresenta-se muito semelhante à anterior e as suas percentagens são também idênticas. 74,44% dos docentes trocam ideias muitas vezes e sempre.

TABELA 9
Relacionamento com os colegas de forma espontânea e voluntária

	Frequência	Percentagem
Raramente	1	0,57
Algumas vezes	23	13,07
Muitas vezes	63	35,80
Sempre	89	50,57
Total	176	100,00

Destaca-se na tabela anterior, que metade dos docentes dizem ter sempre um relacionamento espontâneo e voluntário com os colegas.

TABELA 10
Planificação em conjunto com outros colegas do mesmo ano de escolaridade

	Frequência	Percentagem
Nunca	6	3,41
Raramente	35	19,89
Algumas vezes	59	33,52
Muitas vezes	34	19,32
Sempre	39	22,16
Não responde	3	1,70
Total	176	100,00

Da análise da tabela anterior, podemos verificar que 33,52% dos inquiridos planificam algumas vezes conjuntamente com colegas do mesmo ano, enquanto que 22,16% o fazem sempre. Será de referir que somadas as percentagens dos que nunca o fazem, com os que o

fazem raramente e os que não respondem, obtemos $\frac{1}{4}$ dos docentes (25,00%).

TABELA 11
Trabalho em conjunto com outros docentes para o desenvolvimento de iniciativas próprias

	Frequência	Porcentagem
Nunca	1	0,57
Raramente	23	13,07
Algumas vezes	77	43,75
Muitas vezes	56	31,82
Sempre	17	9,66
Não responde	2	1,14
Total	176	100,00

Quanto ao trabalho em conjunto com outros docentes para o desenvolvimento de iniciativas próprias, 43,75% dos docentes dizem fazê-lo algumas vezes, enquanto 31,82% afirmam-no na categoria muitas vezes.

TABELA 12
Partilha de materiais com os colegas

	Frequência	Porcentagem
Nunca	1	0,57
Raramente	7	3,98
Algumas vezes	41	23,30
Muitas vezes	82	46,59
Sempre	44	25,00
Não responde	1	0,57
Total	176	100,00

A tabela relativa à partilha de materiais com os colegas apresenta dados muito semelhantes em relação aos que se colocam na categoria algumas vezes (23,30%) e aos que se colocam na categoria sempre (25,00%). É de realçar o grupo que muitas vezes partilha os materiais (46,59%).

TABELA 13
Insegurança quando existe partilha de experiências com os colegas

	Frequência	Percentagem
Muitas vezes	3	1,70
Algumas vezes	35	19,89
Raramente	72	40,91
Nunca	64	36,36
Não responde	2	1,14
Total	176	100,00

A tabela anterior permite-nos concluir da insegurança sentida muitas e algumas vezes por 21,59% dos docentes, quando partilham as suas experiências com os colegas e verificar que 40,91% raramente, o sentem enquanto que 36,36% nunca o sentem.

TABELA 14
Dificuldade em estar em grupo

	Frequência	Percentagem
Muitas vezes	2	1,14
Algumas vezes	23	13,07
Raramente	81	46,02
Nunca	67	38,07
Não responde	3	1,70
Total	176	100,00

A dificuldade em estar em grupo é raramente sentida por 46,02% dos docentes e 38,07% nunca têm essa dificuldade. Em oposição apenas 14,21% dos docentes sentem essa dificuldade muitas e algumas vezes.

TABELA 15
Relacionamento com os colegas através de contactos informais (cumprimento, recreio)

	Frequência	Percentagem
Nunca	15	8,52
Raramente	33	18,75
Algumas vezes	42	23,86
Muitas vezes	35	19,89
Sempre	49	27,84
Não responde	2	1,14
Total	176	100,00

Nesta tabela verificamos que 8,52% dos docentes não mantêm relacionamento com os colegas através de contactos informais (cumprimento, recreio), contrapondo-se a 27,84% que sempre o fazem. Nos níveis médios situa-se a maioria dos inquiridos, sendo de salientar que 23,86% relacionam-se algumas vezes.

TABELA 16
Projecto curricular da turma é construído em colaboração com os professores das extracurriculares

	Frequência	Percentagem
Nunca	35	19,89
Raramente	36	20,45
Algumas vezes	43	24,43
Muitas vezes	20	11,36
Sempre	19	10,80
Não responde	23	13,07
Total	176	100,00

Na análise à questão da colaboração com os professores das extracurriculares para a construção do projecto curricular da turma, apenas cerca de 10,80% o fazem sempre e 11,36% muitas vezes. Somando as percentagens dos que nunca o fazem e dos que não respondem obtemos 33,96%, dado ligeiramente inferior à soma dos que o fazem raramente e algumas vezes, 44,88%.

TABELA 17
Planificação com o docente de educação especial

		Percentagem
Nunca	32	18,18
Raramente	46	26,14
Algumas vezes	55	31,25
Muitas vezes	20	11,36
Sempre	13	7,39
Não responde	10	5,68
Total	176	100,00

Na tabela relativa à planificação com o docente de educação especial, obtêm-se dados percentuais de apenas 7,39% na categoria sempre e de 18,18% na categoria nunca. Esta última somada aos que não respondem dá uma percentagem de 23,86%.

31,25% dos docentes dizem planificar com o docente de Educação Especial algumas vezes e 26,14% raramente o fazem.

TABELA 18
Aceitação da observação em sala de aula por outros colegas

	Frequência	Percentagem
Nunca	6	3,41
Raramente	20	11,36
Algumas vezes	73	41,48
Muitas vezes	44	25,00
Sempre	23	13,07
Não responde	10	5,68
Total	176	100,00

Na tabela anterior sobressai a percentagem de docentes (41,48%) que algumas vezes aceita a observação em sala de aula por outros colegas e 25,00% e 13,07% aceitam-no muitas vezes e sempre, respectivamente.

TABELA 19
Aceitação de sugestões dos colegas

	Frequência	Percentagem
Algumas vezes	34	19,32
Muitas vezes	79	44,89
Sempre	60	34,09
Não responde	3	1,70
Total	176	100,00

Relativamente à aceitação de sugestões dos colegas, a tabela anterior leva-nos a constatar que mais de ¼ dos docentes se situa entre os itens muitas vezes (44,89%) e sempre (34,09%). Não se registam opiniões nos itens nunca e raramente enquanto que em algumas vezes surgem cerca de 20,00% dos inquiridos.

TABELA 20
Trabalho em conjunto com outros docentes para o desenvolvimento de iniciativas requeridas externamente

	Frequência	Porcentagem
Nunca	3	1,70
Raramente	15	8,52
Algumas vezes	81	46,02
Muitas vezes	55	31,25
Sempre	19	10,80
Não responde	3	1,70
Total	176	100,00

Da análise à questão sobre o trabalho em conjunto com outros docentes para o desenvolvimento de iniciativas requeridas externamente, é notório que os docentes que o fazem algumas vezes (46,02%) é semelhante à soma dos que o fazem muitas vezes e sempre (42,05%).

Os docentes que nunca o fazem e os que não respondem apresentam percentagem igual, somando 3,40%.

TABELA 21
Partilha de actividades com os docentes das actividades extracurriculares

	Frequência	Porcentagem
Nunca	6	3,41
Raramente	16	9,09
Algumas vezes	57	32,39
Muitas vezes	58	32,95
Sempre	18	10,23
Não responde	21	11,93
Total	176	100,00

No que se refere à partilha de actividades com os docentes das actividades extracurriculares, percentagens semelhantes (mais de 30,00%) situam-se nos itens algumas vezes e muitas vezes. 10,23% dos docentes partilha sempre essas actividades enquanto que quase a mesma percentagem prefere não responder.

TABELA 22
Planificação com o professor de apoio

	Frequência	Percentagem
Nunca	20	11,36
Raramente	30	17,05
Algumas vezes	69	39,20
Muitas vezes	26	14,77
Sempre	20	11,36
Não responde	11	6,25
Total	176	100,00

Na presente tabela é de salientar a percentagem mais elevada de quase 40,00% dos docentes que planificam algumas vezes com o professor de apoio, obtendo-se na soma das categorias anteriores e posteriores percentagens à volta de 28,00% e 26,00%, respectivamente.

TABELA 23
Partilha de experiências com os colegas na escola

	Frequência	Percentagem
Raramente	4	2,27
Algumas vezes	50	28,41
Muitas vezes	86	48,86
Sempre	36	20,45
Total	176	100,00

Relativamente à tabela de frequência sobre a partilha de experiências com os colegas na escola, a categoria referente a nunca não foi escolhida.

48,86% dos docentes partilham muitas vezes experiências com os colegas, 28,41% fazem-no algumas vezes e 20,45% sempre.

2.4. Análise das diferentes categorias - testes a utilizar

Para facilitar a análise dos questionários, dividimos as duas partes do mesmo em categorias. Na tabela que se segue apresentamos, a forma como as estruturamos:

TABELA 24
Categorias dos questionários

PRÁTICA DE COLABORAÇÃO DOCENTE	
Práticas de inter-relação com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> •Relação com os colegas de forma espontânea e voluntária. •Insegurança na partilha de experiências com os colegas. •Dificuldade em estar em grupo. •Relação com os colegas através de contactos informais (cumprimento, recreio).
Práticas de inter-ajuda profissional	<ul style="list-style-type: none"> •Partilha de conhecimentos com os outros colegas. •Troca ideias sobre trabalhos escolares. •Trabalho em conjunto para desenvolver iniciativas próprias. •Partilha de materiais. •Aceitação da observação em sala de aula por colegas. •Aceitação de sugestões dos colegas. •Trabalho em conjunto para desenvolver iniciativas requeridas externamente. •Partilha de experiências com os colegas.
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> •Planificação com os colegas do mesmo ano de escolaridade. •Projecto curricular de turma é construído em colaboração com os professores das extra-curriculares. •Planificação com o docente de educação especial. •Partilha de actividades com os docentes das actividades extra-curriculares. •Planificação com o professor de apoio.
CONCEITO DE COLABORAÇÃO DOCENTE	
Individualismo na profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> •O individualismo ainda permanece na actividade docente. •Existem professores que ainda têm dificuldade em partilhar materiais. •O individualismo docente depende da personalidade de cada indivíduo. •Há professores que se fecham completamente. •O individualismo docente deve-se ao comodismo. •O individualismo docente deve-se ao isolamento de cada um na sua sala de aula

<p>Conceito de colaboração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar é estar disponível para trabalhar em conjunto. • Colaborar é partilhar responsabilidades. • Colaborar é estabelecer papéis de comunicação e canais de interação. • Colaborar é trabalhar em equipa. • Colaborar é trocar tarefas em grupo. • Colaborar é desenvolver um modelo de planificação conjunta. • Colaborar é resolver problemas de forma partilhada. • Colaborar é partilhar objectivos de forma mútua.
<p>Vantagens da colaboração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite o enriquecimento dos conhecimentos e atitudes. • Permite a melhoria na comunicação. • Proporciona a distribuição de tarefas. • Aumenta as relações interpessoais. • Propicia o aumento do clima de confiança. • Incrementa o diálogo / a discussão / debates.
<p>Obstáculos à colaboração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O horário duplo (turnos contrários) é um obstáculo à colaboração. • A personalidade de cada um constitui um obstáculo à colaboração entre docentes. • A dificuldade em comunicar. • Os hábitos de trabalho solitário. • O receio das críticas dos colegas. • O receio da incompetência.
<p>Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula e da escola. • Propicia a atitude reflexiva. • Propicia um desempenho mais rico. • Encoraja a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo. • Implica trabalho em equipa e esforços de todos.
<p>Formação docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação inicial dos docentes tem valorizado o trabalho colaborativo. • Troca de experiências como meio de formação. • Acções de formação contínua que tenham como objectivos o reforço da auto-estima. • A formação contínua dos docentes tem valorizado o trabalho colaborativo. • Acções de formação contínua que proporcionam momentos de interacção entre os formandos • Acções de formação contínua que abordem temas relacionados com a comunicação. • Acções de formação contínua que abordem temas relacionados com a dinâmica de grupo. • Acções de formação contínua que abordem temas relacionados com as relações interpessoais.

Com o tipo de análise de dados que vamos efectuar, de seguida, pretendemos verificar se existem diferenças significativas nas respostas dos docentes em relação à idade, anos de serviço de docência ou até em relação ao número de docentes por escola.

Pretendemos verificar se:

- a idade e anos de serviço tem relação com o tipo de respostas referentes ao impacto da colaboração no desenvolvimento da profissão docente (conceito e prática);
- a situação profissional de quadro ou contratado se relaciona com o tipo de respostas;
- se a prática e os conceitos se aproximam, isto é, se não existe discrepância entre aquilo que se faz e aquilo que se deseja fazer.

Para encontrar as pontuações médias para cada grupo de variáveis relativas à prática de colaboração docente, medimos a consistência interna através do Alpha de Cronbach. Esta revelar-se-á admissível se o valor encontrado for superior a 0,6. Assim, obtivemos os seguintes resultados para os itens que dizem respeito à prática de colaboração docente:

TABELA 25
Resultado da consistência interna em relação à prática de colaboração docente

	Itens	Alpha de Cronbach	Consistência interna
Práticas de inter-relação com os colegas	1.3.	0,65	Frac
	1.7		
	1.8.		
Prática de colaboração docente	1.1.	0,82	Boa
	1.2.		
	1.5.		
	1.6.		
	1.12.		
	1.13.		
	1.14.		
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	1.17.	0,76	Razoável
	1.4.		
	1.10.		
	1.11.		
	1.15.		
1.16.			

Quanto aos itens que se relacionam com o conceito de colaboração docente, os valores dos Alphas de Cronbach e respectiva consistência interna, estão indicados na seguinte tabela

TABELA 26
Resultado da consistência interna em relação ao conceito de colaboração docente

	Itens	Alpha de Cronbach	Consistência interna										
Conceito de colaboração docente	2.1. 2.3. 2.16. 2.23. 2.29.	0,71	Razoável										
	2.2. 2.5. 2.9. 2.11. 2.13. 2.17. 2.28. 2.30.			0,82	Boa								
	2.6. 2.15. 2.22. 2.24. 2.32. 2.34.					0,76	Razoável						
	2.21. 2.31. 2.35. 2.37. 2.40.							0,62	Fraca				
	2.4. 2.8. 2.10. 2.18. 2.20. 2.39. 2.42.									0,80	Boa		
	2.12. 2.19. 2.25. 2.27. 2.33. 2.36. 2.38. 2.41.	0,66	Fraca										

A consistência interna obtida permite-nos fazer as pontuações médias, onde na tabela seguinte está uma descrição da variação das pontuações médias, relativamente ao mínimo, máximo, média e desvio padrão.

TABELA 27
Pontuações médias segundo as medidas descritivas em relação à prática e conceito de colaboração docente

		n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Prática de colaboração docente	Práticas de inter-relação com os colegas	176	2,33	5,00	4,25	0,57
	Práticas de inter-ajuda profissional	176	2,38	5,00	3,74	0,54
	Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	176	1,00	5,00	3,01	0,82
Conceito de colaboração docente	Individualismo na profissão docente	176	1,00	4,00	2,51	0,69
	Conceito de colaboração	176	2,00	5,00	4,20	0,49
	Vantagens da colaboração	176	3,33	5,00	4,33	0,36
	Obstáculos à colaboração	176	1,00	4,40	2,43	0,63
	Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional	176	3,43	5,00	4,42	0,37
	Formação docente	176	2,57	5,00	4,07	0,42

Uma vez que temos as pontuações médias para cada grupo de variáveis, temos que ver se essas pontuações médias são variáveis normais, pois vai decidir quais os testes a serem utilizados: paramétricos ou não paramétricos. É o teste Kolmogorov-Smirnov que permite ver se as variáveis são ou não normais. A hipótese nula deste teste é que as variáveis são normais, sendo rejeitada se o nível de significância (ou valor -p) for inferior a 0,05, ou seja, podemos concluir que as variáveis não são normais. Na tabela seguinte está o resultado do teste Kolmogorov-Smirnov para cada grupo de variáveis.

TABELA 28
Resultados do teste Kolmogorov-Smirnov da normalidade das pontuações médias em estudo

	n	Estatística de teste	Nível de significância. (bilateral)
Práticas de inter-relação com os colegas	176	1,908	0,001
Práticas de inter-ajuda profissional	176	0,751	0,626
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	176	1,102	0,176
Individualismo na profissão docente	176	1,641	0,009
Conceito de colaboração	176	1,866	0,002
Vantagens da colaboração	176	2,574	0,000
Obstáculos à colaboração	176	2,025	0,001
Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional	176	1,849	0,002
Formação docente	176	1,864	0,002

Constata-se que as variáveis que dizem respeito às práticas de inter-ajuda profissional e de colaboração no desenvolvimento curricular, são normais, pois obtivemos valores -p superiores a 0,05, logo não podemos rejeitar a hipótese nula do teste. As restantes variáveis não são normais, pois os valores -p obtidos são inferiores a 0,05, logo temos que rejeitar a hipótese nula. Assim os testes utilizados serão:

1. Testes paramétricos para as variáveis:
 - Práticas de inter-ajuda profissional
 - Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular
2. Testes não paramétricos para as variáveis:
 - Práticas de inter-relação com os colegas
 - Individualismo na profissão docente
 - Conceito de colaboração
 - Vantagens da colaboração
 - Obstáculos à colaboração
 - Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional
 - Formação docente

2.4.1. Diferenças significativas

Vamos verificar se existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelos professores, em relação à idade, anos de serviço docente, situação profissional e número de professores das actividades curriculares, através dos testes estatísticos atrás mencionados. Como vamos testar se existem diferenças em mais do que dois grupos, os testes a serem utilizados serão o teste paramétrico One Way ANOVA e o teste não paramétrico Kruskal Wallis.

Em relação ao teste paramétrico One Way ANOVA temos dois pressupostos: o da normalidade e o da igualdade de variâncias. O primeiro pressuposto verificou-se pelo teste Kolmogorov-Smirnov e o segundo é verificado pelo teste de Levene(teste de homogeneidade de variâncias), onde a hipótese nula deste teste é que as variâncias das pontuações médias são iguais entre os vários grupos. Se o valor-p obtido for inferior a 0,05, então a hipótese nula do

teste de Levene é rejeitada, ou seja, não se verifica a igualdade de variâncias. Não se verificando a igualdade de variâncias, não se verifica o segundo pressuposto do teste One Way ANOVA, donde não podemos dar continuidade ao teste, e temos que avançar para um teste não paramétrico.

A hipótese nula do teste One-Way ANOVA é que a média das pontuações médias é igual para todos os grupos. Se o valor -p for inferior a 0,05, rejeitamos a hipótese nula, ou seja, a média das pontuações médias é diferente em pelo menos um grupo, donde podemos concluir que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas.

Assim, na tabela seguinte está o resultado do teste de Levene para as pontuações médias obtidas nos grupos de variáveis que dizem respeito às práticas de inter-ajuda profissional e de colaboração no desenvolvimento curricular, em relação à idade.

TABELA 29
Resultado do Teste de Levene da homogeneidade de variâncias em relação à variável idade

	Estatística de teste	g.l. da 1ª variável	g.l. da 2ª variável	Nível de significância
Práticas de inter-ajuda profissional	1,075	3	172	0,361
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	1,228	3	172	0,301

Pelos níveis de significância obtidos (superiores a 0,05) não rejeitamos a hipótese nula do teste de Levene, ou seja, assumimos a igualdade de variâncias, donde estamos nas condições de usar o teste One-Way ANOVA.

Será apenas indicado o resultado do teste, onde existir diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas, por exemplo, para as práticas de inter-ajuda profissional o valor -p encontrado foi superior a 0,05, donde os dados não nos permitem concluir que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelos professores, em relação à idade.

TABELA 30
Resultado do Teste One-Way ANOVA em relação à variável idade

		Soma dos quadrados	g.l.	Média quadrática	Valor do teste F	Nível de significância
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	Entre os grupos	9,117	3	3,039	4,778	0,003
	Dentro de cada grupo	109,396	172	0,636		
	Total	118,513	175			

Concluimos que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelos professores, em relação à variável idade. Na tabela seguinte, visualiza-se qual o grupo que, em média, está a pontuar mais alto, em relação às práticas de colaboração no desenvolvimento curricular.

TABELA 31
Medidas descritivas e intervalo de confiança das pontuações médias, em relação à idade

	n	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança a 95 %		Mínimo	Máximo	
				Limite inferior	Limite superior			
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	Até 25 anos	29	2,61	0,70	2,35	2,88	1,50	4,20
	Entre 26 e 35 anos	57	2,89	0,75	2,69	3,09	1,00	5,00
	Entre 36 e 50 anos	79	3,18	0,87	2,99	3,38	1,60	5,00
	Mais de 50 anos	11	3,38	0,70	2,90	3,85	2,20	4,40
	Total	176	3,01	0,82	2,88	3,13	1,00	5,00

Podemos ver que são os docentes com idade superior a 50 anos, que pontuam em média, mais alto, são os que mais planificam em conjunto com outros colegas do mesmo ano de escolaridade, com o docente de educação especial e com o professor de apoio. Também são estes professores que mais partilham actividades com os docentes das actividades extracurriculares e cujo projecto curricular da turma é construído em colaboração com aqueles. Os docentes que pontuam logo a seguir são aqueles que têm entre 26 e 50 anos.

É de referir que os professores mais novos são os que menos colaboram no que diz respeito ao desenvolvimento curricular.

GRÁFICO 4
Distribuição das pontuações médias segundo a idade

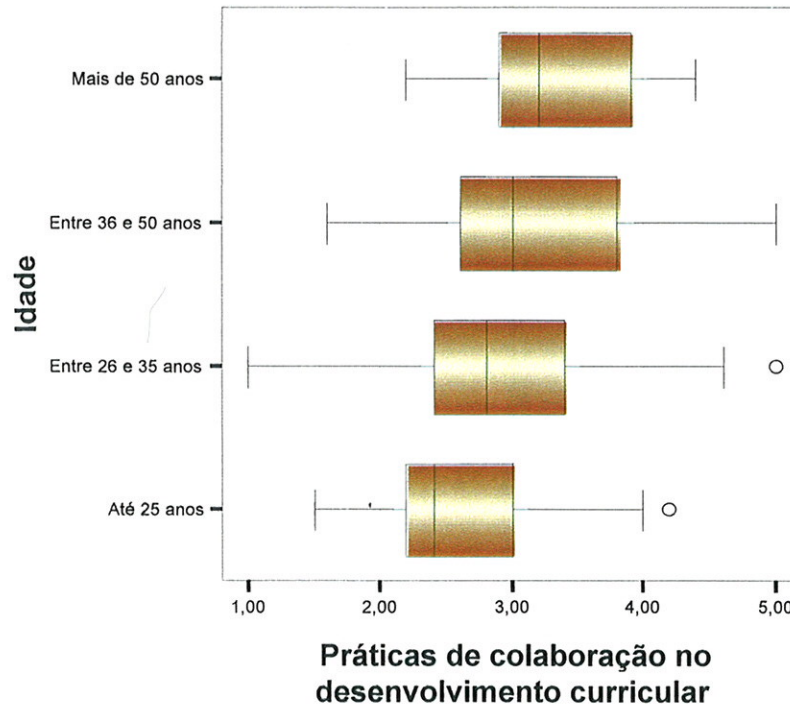


TABELA 32
Resultado do Teste de Levene da homogeneidade de variâncias em relação à variável anos de serviço docente

	Estatística de teste	g.l. da 1ª variável	g.l. da 2ª variável	Nível de significância
Práticas de inter-ajuda profissional	0,349	3	170	0,790
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	0,451	3	170	0,717

TABELA 33
Resultado do Teste One-Way ANOVA em relação à variável anos de serviço docente

		Soma dos quadrados	g.l.	Média quadrática	Valor do teste F	Nível de significância
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	Entre os grupos	6,036	3	2,012	3,059	0,030
	Dentro de cada grupo	111,822	170	0,658		
	Total	117,858	173			

Como o nível de significância é inferior a 0,05, podemos concluir que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelos docentes, quanto às práticas de colaboração no desenvolvimento curricular, de acordo com os anos de serviço docente.

TABELA 34

Medidas descritivas e intervalo de confiança das pontuações médias, em relação aos anos de serviço

		n	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança a 95 %		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	Até 3 anos	54	2,77	0,74	2,56	2,97	1,20	4,60
	De 4 a 6 anos	15	2,86	0,94	2,34	3,38	1,00	5,00
	De 7 a 25 anos	83	3,14	0,84	2,96	3,33	1,60	5,00
	Mais de 25 anos	22	3,22	0,78	2,87	3,57	1,80	4,50
	Total	174	3,01	0,83	2,89	3,14	1,00	5,00

Notamos que os professores com mais de 25 anos de serviço docente, têm mais práticas de colaboração no desenvolvimento curricular (valor da média 3,22).

GRÁFICO 5

Distribuição das pontuações médias segundo os anos de serviço

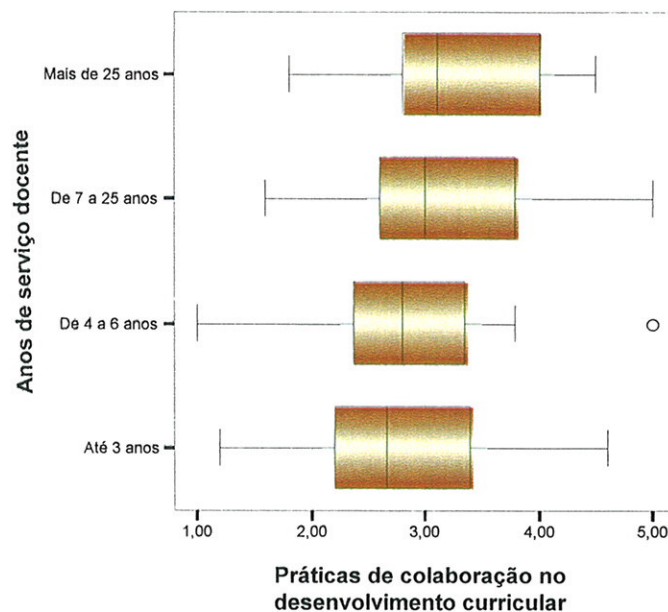


TABELA 35
Resultado do Teste de Levene da homogeneidade de variâncias em relação à variável situação profissional

	Estadística de teste	g.l. da 1ª variável	g.l. da 2ª variável	Nível de significância
Práticas de inter-ajuda profissional	0,008	2	173	0,992
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	0,439	2	173	0,645

Podemos assumir a igualdade de variâncias pois os valores -p encontrados não nos permitem rejeitar a hipótese nula do teste de Levene, logo estamos nas condições de dar continuidade ao teste One-Way ANOVA.

TABELA 36
Resultado do Teste One-Way ANOVA em relação à variável situação profissional

		Soma dos quadrados	g.l.	Média quadrática	Valor do teste F	Nível de significância
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	Entre os grupos	5,541	2	2,771	4,243	0,016
	Dentro de cada grupo	112,972	173	0,653		
	Total	118,513	175			

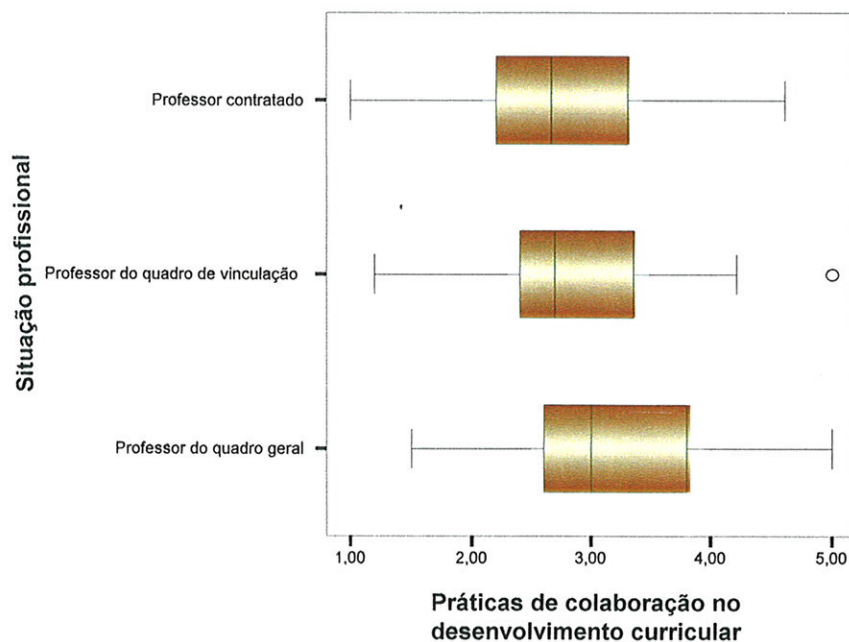
Obtido o valor -p $0,016 < 0,05$, rejeitamos a hipótese nula, isto é, a média das pontuações médias é diferente entre as situações profissionais, donde se conclui que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelos professores mediante a sua situação profissional.

TABELA 37
Medidas descritivas e intervalo de confiança das pontuações médias, em relação à situação profissional

		n	Média	Desvio padrão	Intervalo de confiança a 95 %		Mínimo	Máximo
					Limite inferior	Limite superior		
Práticas de colaboração no desenvolvimento curricular	Professor do quadro geral	112	3,13	0,83	2,98	3,29	1,50	5,00
	Professor do quadro de vinculação	24	2,92	0,79	2,59	3,26	1,20	5,00
	Professor contratado	40	2,71	0,76	2,47	2,95	1,00	4,60
	Total	176	3,01	0,82	2,88	3,13	1,00	5,00

Da tabela anterior, ressalta que são os docentes do quadro geral que estão a pontuar, em média, mais alto em relação aos itens que dizem respeito às práticas de colaboração no desenvolvimento curricular.

GRÁFICO 6
Distribuição das pontuações médias segundo a situação profissional



2.4.2. Testes não paramétricos

Como já foi referido anteriormente, para as variáveis que não são normais, vamos usar o teste não paramétrico Kruskal-Wallis, onde vamos verificar se as pontuações médias são iguais para todos os grupos. Se o valor -p encontrado for inferior a 0,05, então rejeitamos a hipótese nula, ou seja, a pontuação média é diferente em pelo menos um grupo, donde se pode concluir que existem diferenças significativas. Se o valor -p for igual ou superior a 0,05, os dados não nos permitem concluir que existem diferenças significativas.

TABELA 38
Resultado do Teste Kruskal-Wallis em relação à variável idade

Práticas de inter-relação com os colegas	
Estatística de teste	8,910
g.l.	3
Nível de significância.	0,031

Concluimos que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelos professores, em relação à idade, pois o valor-p ($0,031 < 0,05$) permitiu-nos rejeitar a hipótese nula do teste.

Na tabela seguinte notamos que os professores mais novos estão a pontuar, em média, mais alto, em relação aos itens que dizem respeito às práticas de inter-relação com os colegas, ou seja, os professores com menos idade relacionam-se mais com os colegas de forma espontânea e voluntária, sentem-se menos inseguros quando partilham experiências com os colegas e sentem-se com menos dificuldade para estar em grupo.

TABELA 39
Ordens médias das pontuações médias, segundo a idade

	Idade	n	Ordem média
Práticas de inter-relação com os colegas	Até 25 anos	29	107,07
	Entre 26 e 35 anos	57	94,43
	Entre 36 e 50 anos	79	80,46
	Mais de 50 anos	11	66,55
	Total	176	

GRÁFICO 7
Distribuição das pontuações médias segundo a idade

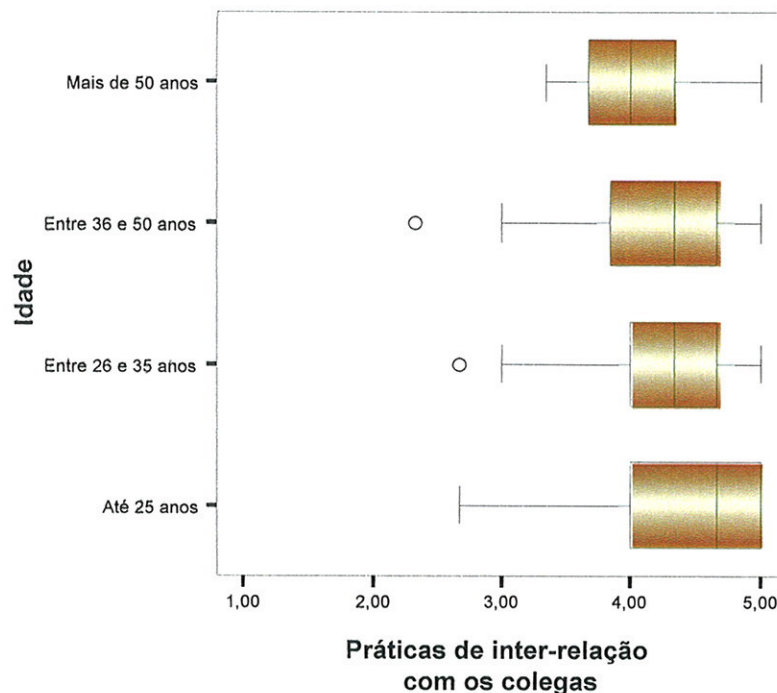


TABELA 40
Resultado do Kruskal-Wallis em relação à variável anos de serviço

Práticas de inter-relação com os colegas	
Estatística de teste	11,676
g.l.	3
Nível de significância.	0,009

O valor -p leva-nos a rejeitar a hipótese nula do teste Kruskal-Wallis, pois, as pontuações médias são diferentes em pelo menos um grupo, donde podemos concluir que existem diferenças significativas.

Na tabela seguinte, salientamos que os professores com menos anos de serviço docente são os que têm mais práticas de inter-relação com os colegas.

TABELA 41
Ordens médias das pontuações médias, segundo os anos de serviço

	Anos de serviço docente	n	Ordem média
Práticas de inter-relação com os colegas	Até 3 anos	54	104,46
	De 4 a 6 anos	15	97,37
	De 7 a 25 anos	83	78,90
	Mais de 25 anos	22	71,59
	Total	174	

GRÁFICO 8
Distribuição das pontuações médias segundo os anos de serviço

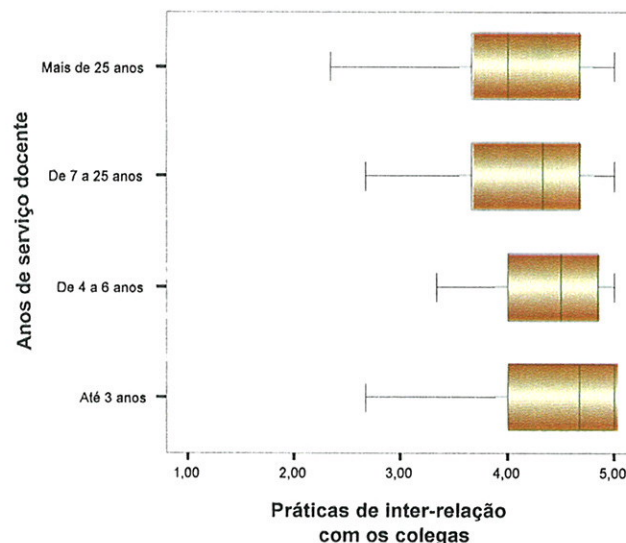


TABELA 42
Resultado do Teste Kruskal-Wallis em relação à variável situação profissional

Práticas de inter-relação com os colegas	
Estatística de teste	9,802
g.l.	2
Nível de significância.	0,007

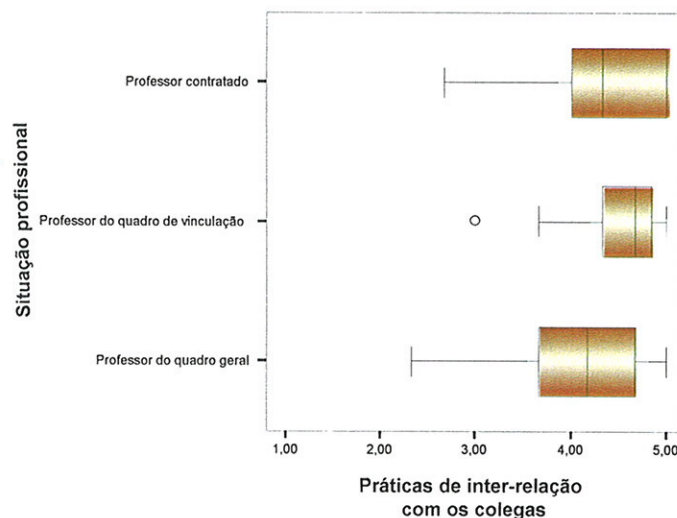
Relativamente à situação profissional, o nível de significância de $0,007 < 0,05$ permite-nos concluir que a situação profissional influencia as pontuações médias atribuídas pelos professores.

TABELA 43
Ordens médias das pontuações médias, segundo a situação profissional

Situação profissional		n	Ordem média
Práticas de inter-relação com os colegas	Professor do quadro geral	112	79,87
	Professor do quadro de vinculação	24	110,25
	Professor contratado	40	99,63
	Total	176	

Constatamos que são os professores do quadro de vinculação que mais se inter-relacionam com os colegas.

GRÁFICO 9
Distribuição das pontuações médias segundo a situação profissional



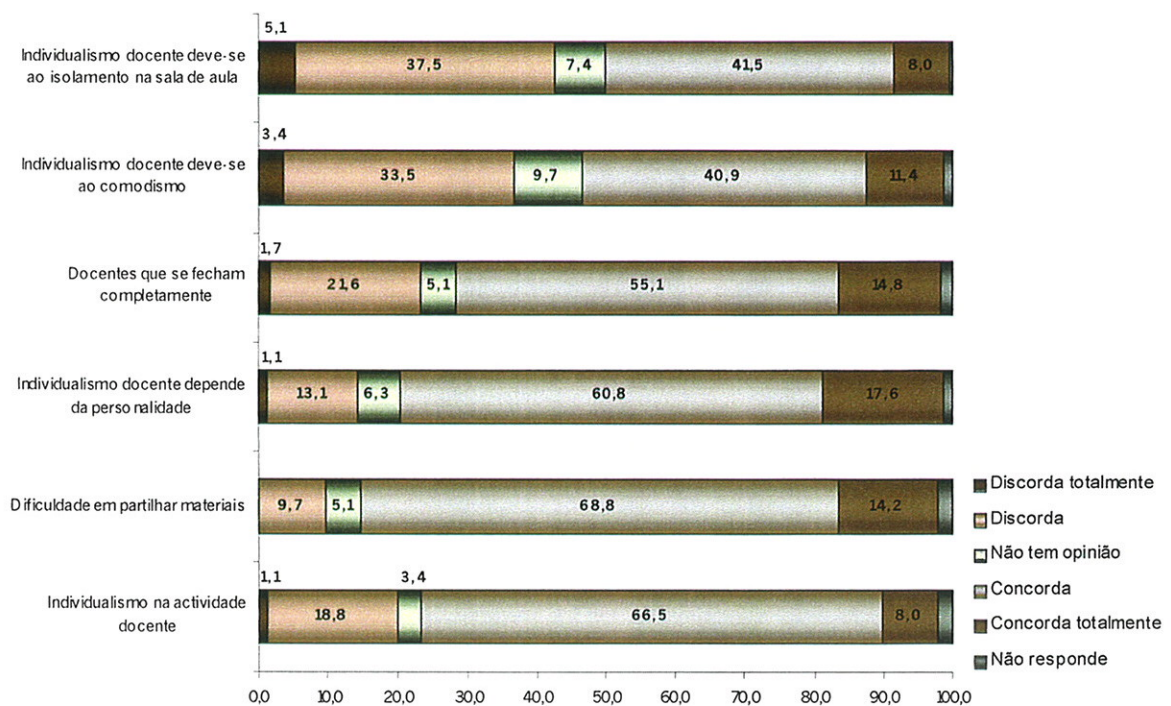
2.5. Conceito de colaboração docente - análise descritiva

No conceito de colaboração docente não foram encontradas diferenças significativas, pois os níveis de significância foram todos superiores a 0,05. Os dados não nos permitem concluir que existem diferenças significativas nas pontuações médias atribuídas pelos professores em relação às variáveis idade, anos de serviço docente, situação profissional e número de professores das actividades curriculares.

Como não foram encontradas diferenças significativas em relação ao conceito de colaboração docente, será feita uma análise descritiva, através de gráficos. Não serão apresentadas tabelas de frequências, pois nos gráficos estão indicadas as respectivas percentagens.

2.5.1. Distribuição da amostra segundo a opinião dos docentes em relação às questões sobre o conceito de colaboração docente

GRÁFICO 10
Individualismo na profissão docente



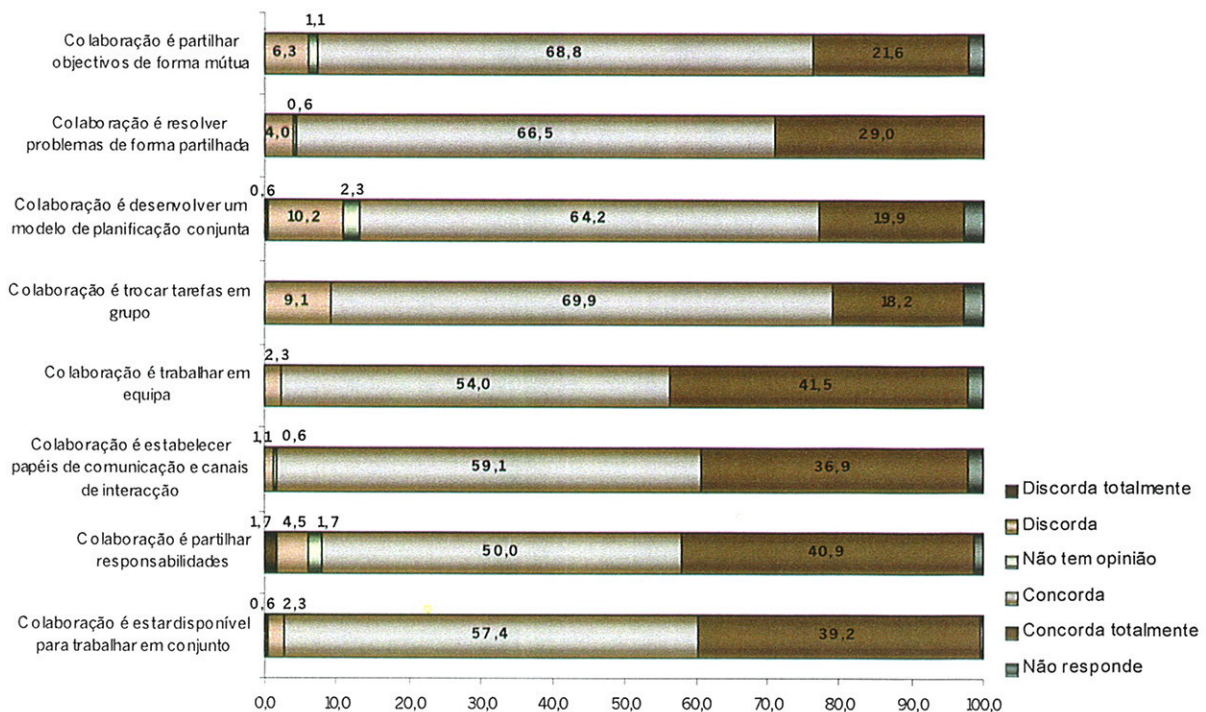
Do gráfico anterior sobressai o seguinte:

- 68,8% dos inquiridos concordam que existem docentes que ainda têm dificuldade em partilhar materiais. Aliás este item é o que concentra maior percentagem (83,0%)

de docentes que concordam ou concordam totalmente com a existência de docentes que ainda têm dificuldade em partilhar materiais;

- a opinião de que o individualismo docente depende de cada personalidade, concentra 17,6% dos inquiridos no grau de concordância máxima;
- por um lado temos 49,5% dos docentes a concordarem ou a concordarem totalmente que o individualismo docente deve-se ao isolamento de cada um na sala de aula e por outro, 42,6% a discordarem ou discordarem totalmente desta opinião;
- é de referir que 74,5% dos inquiridos são da opinião que o individualismo ainda permanece na actividade docente;
- as percentagens são muito idênticas nas opiniões que dizem respeito ao individualismo docente se dever ao comodismo e ao isolamento de cada docente na sala de aula.

GRÁFICO 11
Conceito de colaboração

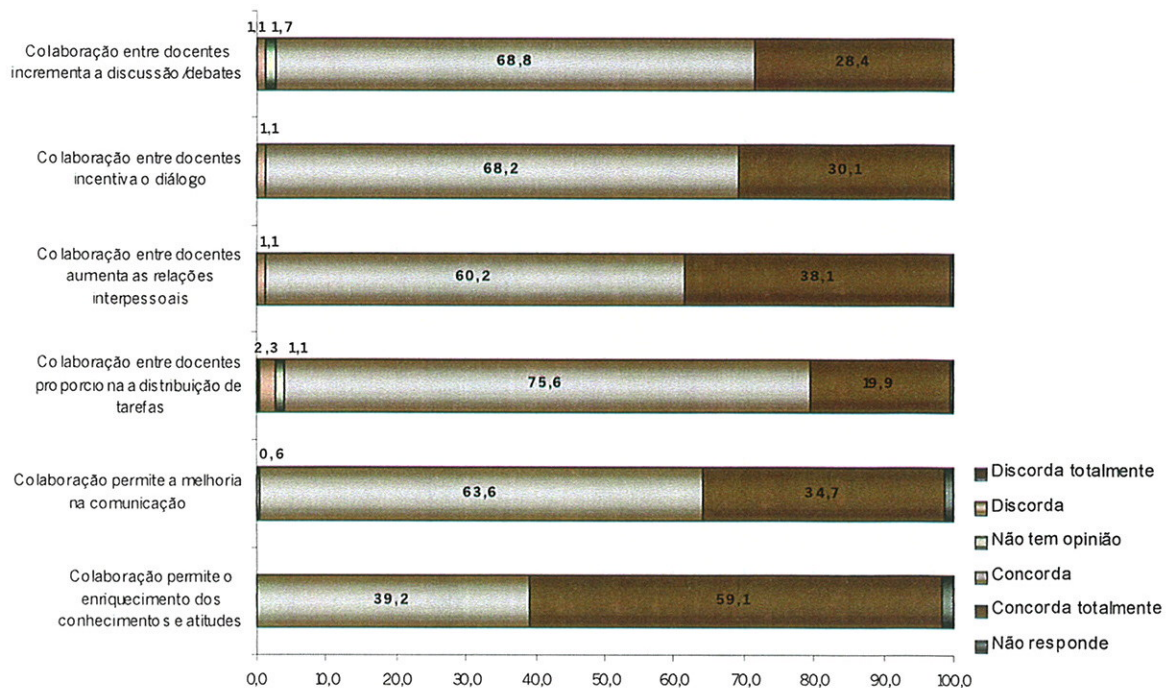


No que diz respeito aos itens apresentados no conceito de colaboração docente, constatamos que, de uma maneira geral, os docentes têm noção do conceito de colaboração, pois as percentagens nos graus de concordância e concordância máxima, variam entre os 84,1% e os 96,6%.

Podemos ver ainda que:

- 41,5% concordam totalmente que colaborar é trabalhar em equipa. Percentagem muito próxima verifica-se no item que diz respeito ao conceito de que colaborar é partilhar responsabilidades;
- apenas 18,2% concordam totalmente que colaborar é trocar tarefas em grupo;
- as percentagens de discordância máxima, quando existem, são mínimas;
- apesar de existirem docentes que discordam dos conceitos de colaboração apresentados, eles são poucos, pois as percentagens são mínimas;
- facto interessante é vermos que dos 8 itens apresentados, 4 apresentam percentagens no grau de concordância máxima, à volta dos 40,0%, e os outros 4, à volta dos 20,0%, o que nos leva a pensar que os docentes não estão tanto de acordo no que diz respeito aos conceitos de colaboração, ligados à planificação na prática docente.

GRÁFICO 12
Vantagens da colaboração



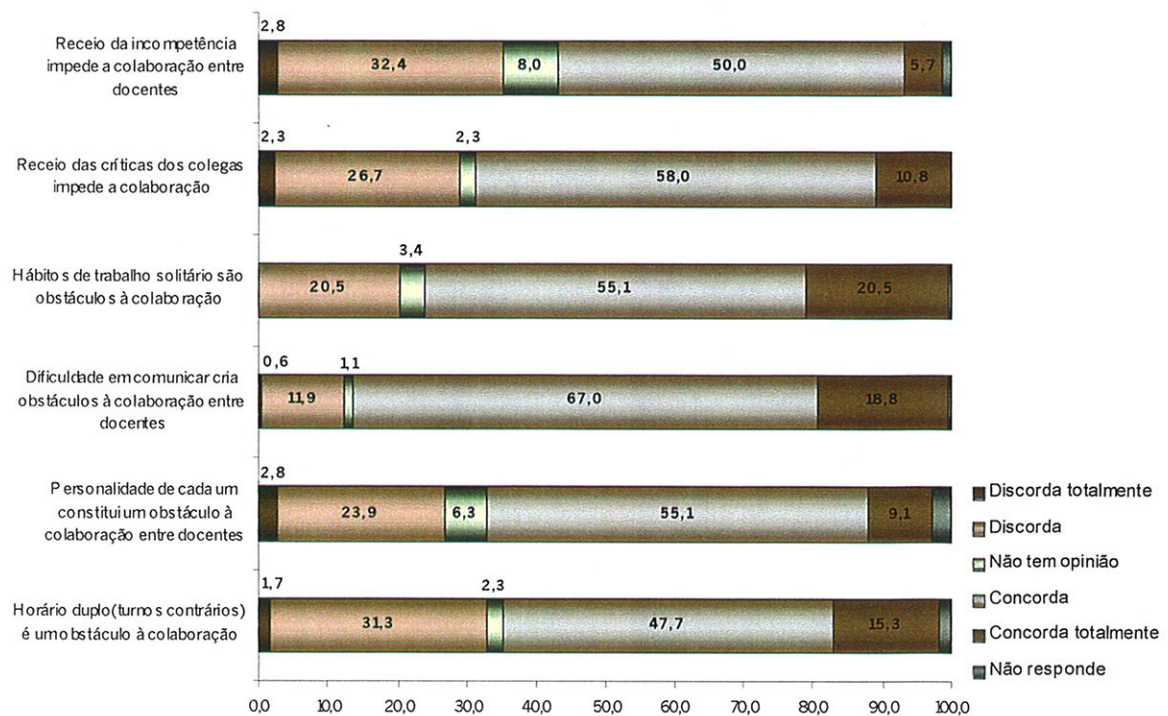
No que se refere às vantagens da colaboração, é de salientar o seguinte:

- os docentes concordam totalmente em maior percentagem no que diz respeito ao enriquecimento dos conhecimentos e atitudes (59,1%). É de referir ainda que nesta vantagem os docentes só têm duas opiniões: ou concordam ou concordam

totalmente, pelo que podemos afirmar que este item é o mais importante no que diz respeito à colaboração;

- a segunda vantagem considerada também muito importante é o aumento das relações interpessoais, pois obteve 38,1% do total da amostra no grau de concordância máxima;
- 75,6% concordam que a colaboração entre docentes proporciona a distribuição de tarefas. Estas percentagens vão ao encontro das verificadas no conceito de que colaborar é trocar tarefas em grupo;
- os docentes responderam de forma muito semelhante nos itens: a colaboração incentiva o diálogo e a colaboração incrementa a discussão/debates.

GRÁFICO 13
Obstáculos à colaboração

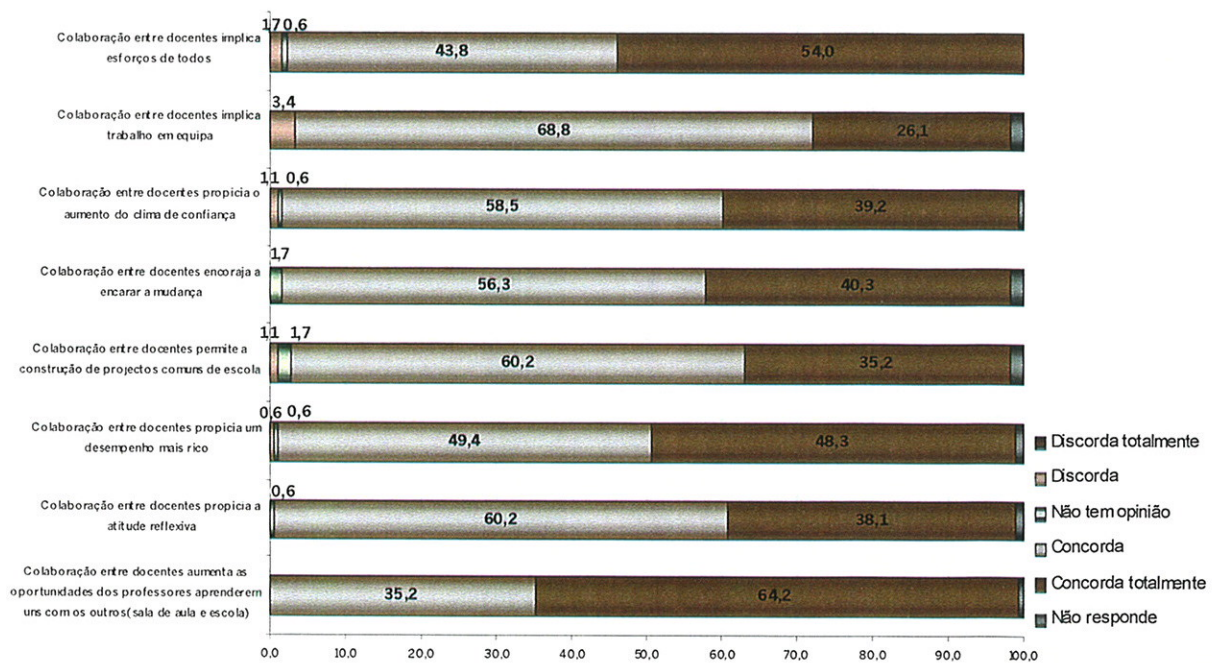


Quanto aos obstáculos à colaboração constatamos o seguinte:

- existe discordância em 31,3% dos docentes inquiridos no que concerne ao horário duplo ser um obstáculo à colaboração;
- 32,4% discordam que o receio da incompetência impeça a colaboração entre docentes;

- para 20,5% dos docentes, o maior obstáculo à colaboração são os hábitos de trabalho solitário;
- o gráfico apresenta ainda a maior percentagem (67,0%) de concordância no item que aponta a dificuldade em comunicar como obstáculo à colaboração entre docentes.

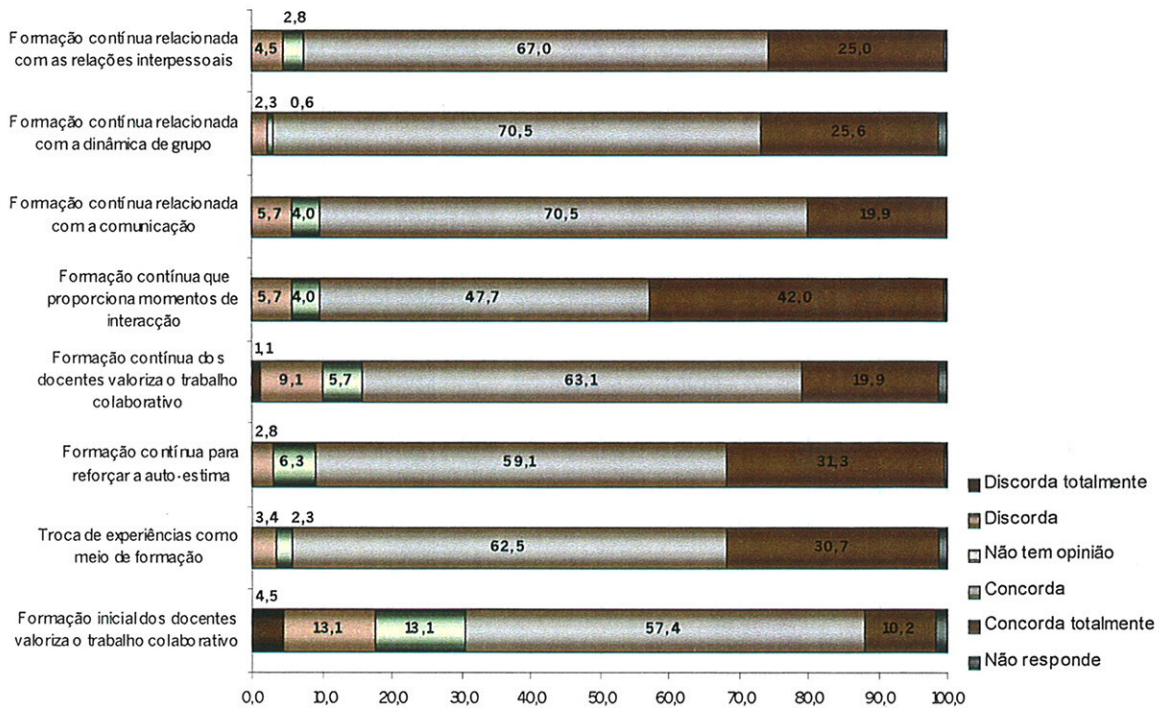
GRÁFICO 14
Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional



Quanto aos impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional, verificamos que:

- 99,4% dos docentes inquiridos concordam ou concordam totalmente que a colaboração entre docentes aumenta as oportunidades de aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula e da escola. Aliás este impacto é o mais destacado, pois concentra 64,2% do total da amostra na concordância máxima;
- mais de metade dos inquiridos concorda totalmente que a colaboração entre docentes implica esforços de todos;
- 26,1% concordam totalmente que a colaboração entre docentes implica trabalho em equipa esta percentagem, revela-se-nos baixa se confrontarmos com a obtida na do conceito de que colaborar é trabalhar em equipa (41,5%).

GRÁFICO 15
Formação docente



Quanto à formação docente verificamos que:

- as percentagens observadas na formação inicial e na formação contínua dos docentes, no sentido de valorizar o trabalho colaborativo, são os únicos itens em que existe maior percentagem de discordância total e discordância (13,1% e 9,1%, respectivamente);
- para 42,0% dos docentes, a formação contínua deveria proporcionar momentos de interacção entre os formandos pois são mais proveitosas do que as acções em que o formando é “receptor” de informação;
- em relação ao tipo de formação contínua que se deve proporcionar, os docentes concordam mais (70,5%) naquelas que abordam temas relacionados com a comunicação e com a dinâmica de grupo;
- de forma geral, os docentes concordam que se deve proporcionar acções de formação contínua relativas aos itens apresentados, pois a soma das percentagens de docentes que concordam ou concordam totalmente são superiores a 90,0% do total da amostra.

2.6. Correlações entre variáveis

Era pertinente vermos se existia uma associação entre as duas variáveis contínuas - a prática e o conceito de colaboração docente - através do coeficiente de Pearson. As variáveis contínuas tratam-se das pontuações médias atribuídas pelos docentes, a cada grupo de itens que foi construído anteriormente. Este coeficiente varia entre -1 e 1 levando a concluir que existe uma associação entre as variáveis se o coeficiente for superior a 0,5 ou menor que -0,5. Se o coeficiente de Pearson for positivo, conclui-se que quando os valores de uma variável aumentam, o mesmo acontece com os da outra. Se for negativo, à medida que os valores de uma variável aumentam, os da outra diminuem.

Na tabela seguinte está o valor do coeficiente de Pearson, para as variáveis que dizem respeito à prática e conceito de colaboração docente. Como o valor obtido foi inferior a 0,5, podemos concluir que não existe uma associação entre as referidas variáveis, concluindo-se da discrepância entre as práticas de colaboração docente e o conceito, isto é, os docentes têm noção do que é a colaboração, as suas vantagens, os seus impactos a nível profissional, no entanto, têm alguma dificuldade em transpor essas noções para as práticas da actividade docente.

TABELA 44
Coefficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes à prática e ao conceito de Colaboração docente

		Conceito de Colaboração docente
Prática de Colaboração docente	Coefficiente de Pearson	0,338
	Nível de significância(Bilateral)	0,000
	n	176

Os itens que dizem respeito ao conceito de colaboração docente, foram agrupados no questionário em seis grupos, originando algumas variáveis contínuas (que são as pontuações médias). Calcula-se então o coeficiente de Pearson, que permitirá concluir se existe associação entre as variáveis correspondentes aos diferentes grupos.

TABELA 45
Coefficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes às vantagens e ao conceito de colaboração

		Conceito de Colaboração
Vantagens da Colaboração	Coefficiente de Pearson	0,661
	Nível de significância(Bilateral)	0,000
	n	176

Pelo coeficiente de Pearson obtido, $0,661 > 0,5$, podemos concluir que existe associação entre as variáveis relacionadas às vantagens e aos conceitos de colaboração. Esta associação é positiva pois, à medida que as pontuações médias aumentam no conceito de colaboração, também aumentam, nas vantagens da colaboração como podemos ver no gráfico. Assim, os docentes que concordam com os conceitos de colaboração docente, também concordam com as vantagens dessa colaboração.

GRÁFICO 16
Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes às vantagens e ao conceito de colaboração

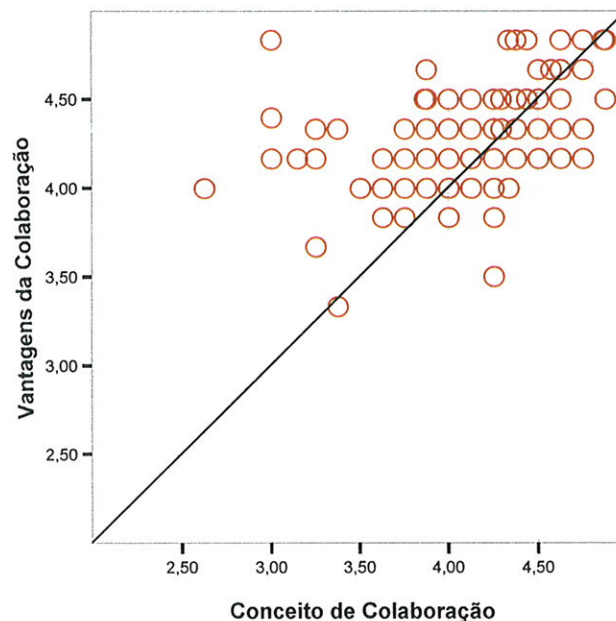
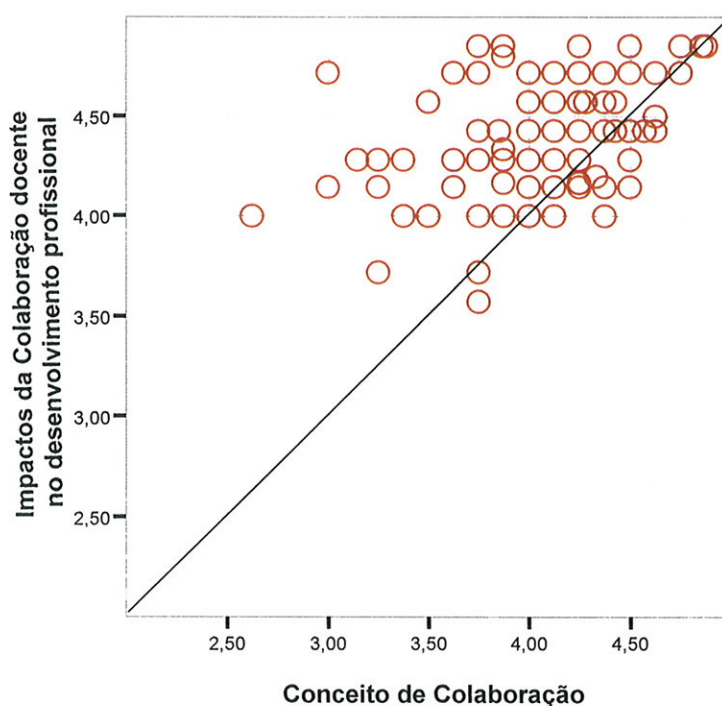


TABELA 46
Coefficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes aos impactos e ao conceito de colaboração

		Conceito de colaboração
Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional	Coefficiente de Pearson	0,641
	Nível de significância(Bilateral)	0,000
	n	176

Através de coeficiente de Pearson obtido, $0,641 > 0,5$, concluímos que existe uma correlação positiva entre os impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional e o conceito de colaboração.

GRÁFICO 17
Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes aos impactos e ao conceito de colaboração

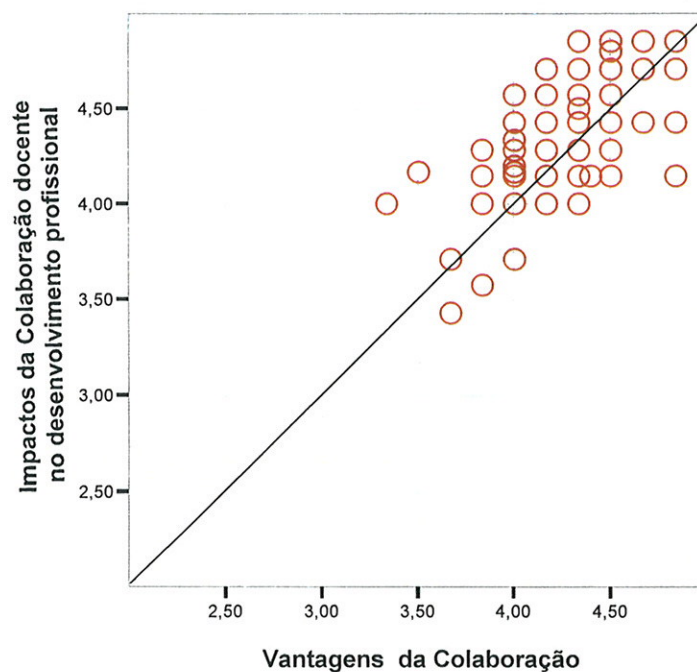


Podemos concluir que os impactos da colaboração no desenvolvimento profissional são influenciados pelo conceito de colaboração, por conseguinte os docentes deverão simultaneamente concordar com o impacto da colaboração docente no desenvolvimento profissional e com o conceito de colaboração.

TABELA 47
Coefficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes aos impactos e às vantagens da colaboração

		Vantagens da colaboração
Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional	Coefficiente de Pearson	0,794
	Nível de significância(Bilateral)	0,000
	n	176

GRÁFICO 18
Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes aos impactos e às vantagens da colaboração



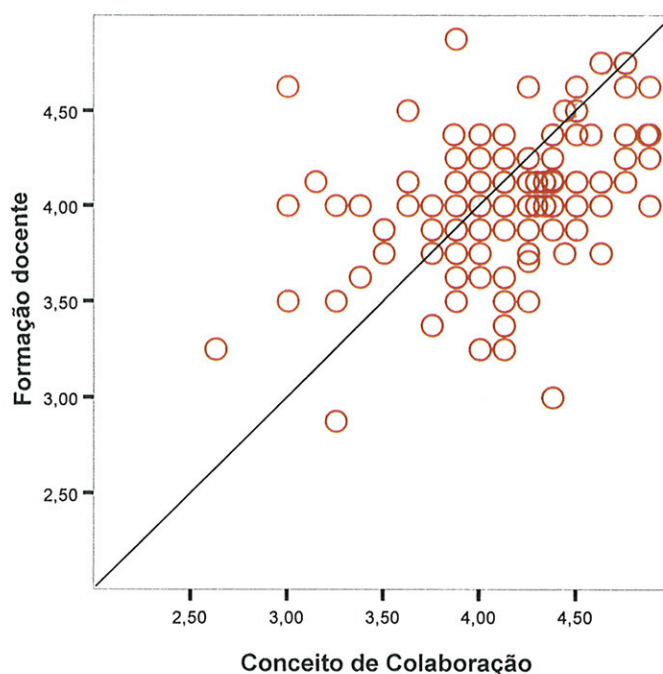
Para as variáveis que dizem respeito às pontuações médias obtidas nos impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional e nas vantagens da colaboração, o coeficiente de Pearson obtido foi 0,794, o que nos leva a concluir da existência duma correlação positiva e forte entre as duas variáveis.

Do gráfico anterior podemos ver que à medida que as pontuações médias aumentam nas vantagens da colaboração o mesmo acontece nos impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional, ou seja, a uma maior concordância nos itens que dizem respeito às vantagens também corresponde uma maior concordância nos impactos.

TABELA 48
Coefficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes à formação docente e ao conceito de colaboração

		Conceito de colaboração
Formação docente	Coefficiente de Pearson	0,569
	Nível de significância(Bilateral)	0,000
	n	176

GRÁFICO 19
Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes à formação docente e ao conceito de colaboração



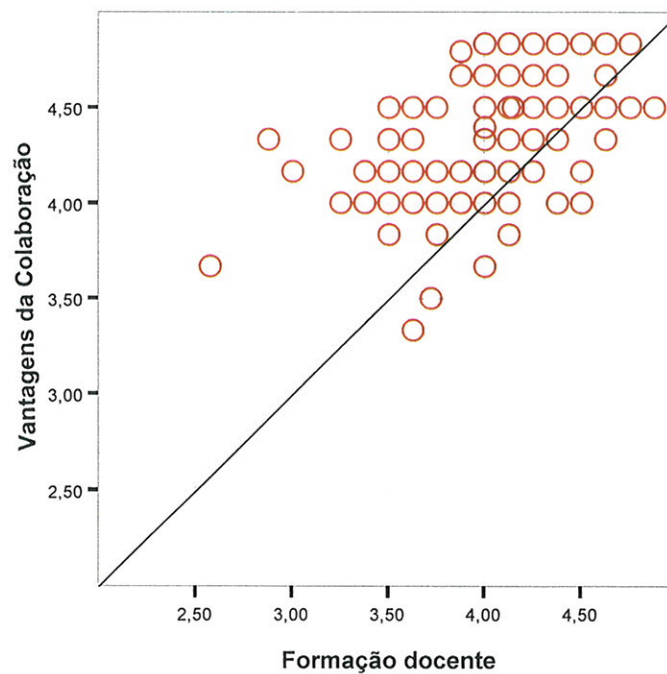
É notório que existem docentes que estão a pontuar mais alto no conceito de colaboração do que na formação docente, sendo estas pontuações médias responsáveis pela fraca associação entre as duas variáveis. Apesar de ser fraca essa associação existe, ou seja, verifica-se que para pontuações médias mais altas no conceito de colaboração, se observam pontuações médias altas para a formação docente. Mais concretamente, os docentes que

concordam com mais formação em áreas relacionadas com a interação são aqueles que consideram mais o conceito de colaboração.

TABELA 49
Coefficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes às vantagens da colaboração e à formação docente

		Formação docente
Vantagens da colaboração	Coefficiente de Pearson	0,620
	Nível de significância(Bilateral)	0,000
	n	176

GRÁFICO 20
Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes às vantagens da colaboração e à formação docente

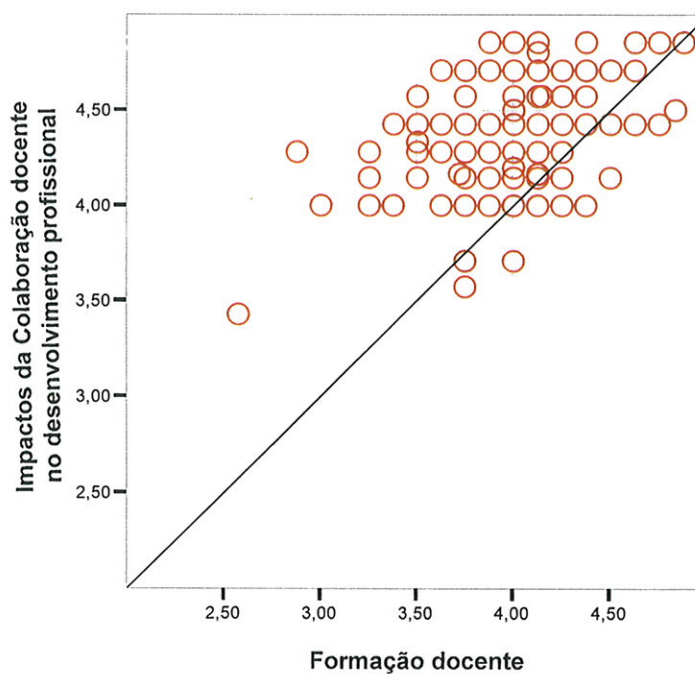


As pontuações médias verificadas nestas duas variáveis mostram-nos que os docentes que concordam com as vantagens da colaboração também concordam com a formação docente.

TABELA 50
Coefficiente de correlação de Pearson entre as variáveis referentes aos impactos da colaboração e à formação docente

		Formação docente
Impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional	Coefficiente de Pearson	0,576
	Nível de significância(Bilateral)	0,000
	n	176

GRÁFICO 21
Distribuição das pontuações médias das variáveis referentes aos impactos da colaboração e à formação docente



Do gráfico anterior podemos inferir que a formação docente gera impactos no desenvolvimento profissional dos docentes, pois os docentes, ao concordarem com a realização de formações relacionadas com as relações interpessoais, com a comunicação, com a interação, também concordam com os impactos da colaboração docente no desenvolvimento profissional.

3. Para além da análise estruturada

Efectuada a análise dos dados, podemos concluir, de uma forma geral, que existe alguma discrepância entre aquilo que os docentes desenvolvem no seu quotidiano e os conceitos e crenças que possuem. Isto é, notamos claramente que os docentes, na maioria, têm bem presentes os conceitos de colaboração, conhecem as suas vantagens, os seus obstáculos e até as suas influências no desenvolvimento profissional. Contudo, em termos práticos, as relações que mantêm com os colegas são mais ao nível de contactos informais, troca de ideias e de experiências. No que se refere à planificação em conjunto, ao trabalho com outros colegas ou em aspectos relacionados com a observação, há maior divergência de opinião. O que demonstra o quanto ainda há por fazer ao nível da verdadeira cultura colaborativa entre docentes nas nossas escolas.

Pensamos que são de referir os aspectos relacionados com o individualismo docente. Notamos alguma contradição nas respostas pois, nos itens que referem que o individualismo se deve ao comodismo ou ao isolamento na sala de aula, as respostas demonstram maiores diferenças de opinião, concentrando-se nas respostas concorda ou discorda. Pensamos nós que esta situação se pode dever ao facto dos docentes não quererem se expor, ou terem receio de assumir essa situação como real. Será uma questão de se sentirem "questionados" com tais afirmações?

Se recordarmos os aspectos teóricos enunciados ao longo deste trabalho, com base em diversas investigações podemos afirmar que a profissão docente é uma profissão individualista. Perrenoud (1999b: 112) diz-nos: "A solidão da profissão docente aparece frequentemente como escolhida e assumida como condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia." Reforça ainda esta ideia apontando que muitas das afirmações sobre o cepticismo frente ao trabalho de equipa pedagógica escondem a refutação do confronto com os outros, o temor de ter de se responsabilizar mais pelo trabalho, de ser levado a mudar as suas práticas sob a influência dos outros e o sentimento de que não se é capaz de preservar a sua identidade. Reflectindo um pouco, constatamos que esta ambiguidade revela-se quando uma grande percentagem reconhece que ainda há individualismo na profissão docente. Pensamos que os docentes não quiseram ou não querem reflectir nas questões que conduzem a essa situação. Será mesmo por comodismo? Ou por ainda acreditarem que "cada professor, procura desempenhar a sua função o melhor que pode, mas de forma isolada, funcionando à sua

maneira, de acordo com as directrizes gerais definidas superiormente" (Abreu, 1996: 103)? Ou como refere Toffler (1984: 364) "A solidão alastrou tanto que se tornou, paradoxalmente, uma experiência compartilhada"?

Apesar das considerações já efectuadas, podemos questionar se essa discrepância realmente existe. Ou se inconscientemente já existem algumas sementes de colaboração nas práticas quotidianas. Não estamos a colocar em causa os dados obtidos. Mas se voltarmos um pouco atrás e reflectirmos sobre os dados das frequências relativas à prática da colaboração docente, podemos afirmar que estas existem para a maioria dos docentes. Vejamos: trocam ideias, partilham conhecimentos, partilham materiais, não sentem dificuldade em estar em grupo, aceitam sugestões dos colegas, partilham experiências. Não será já um passo para as verdadeiras culturas colaborativas? Pensamos que sim e reforçamos esta ideia apresentando um dos ideais de relações colegiais apontados por Little (cf Lima: 53)

A partilha rotineira de materiais e de métodos ou a troca aberta de ideias e de opiniões é variável na forma e na consequência, os professores tanto podem revelar muito, como pouco, do seu pensamento, através dos materiais e das ideias que partilham. Por outras palavras, podem apresentar aos colegas 'amostras seleccionadas' do seu trabalho que, normalmente, não são acompanhadas de comentários directos sobre o currículo ou sobre o modo como ensinam.

Salientamos ainda, e de acordo com este autor, que "os professores não dispõem de um conhecimento efectivo das práticas da sala de aula e da carga de trabalho dos seus colegas de outras áreas disciplinares, porque raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles" (cf. Lima, 2002: 27). Ora, como referido, isto não acontece com a amostra do nosso estudo. No entanto, pensamos que ainda estamos perante uma forma incipiente de colaboração. Alertamos que, para haver um verdadeiro trabalho em equipa, para que este resulte, é necessário que os docentes apresentem uma atitude de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas (Jesus, 2002).

Este trabalho revela-nos afinal que já há alguns rasgos de mudança, levando-nos por isso a questionar a afirmação de Rubem Alves sobre o individualismo dos professores.

Não queremos, com isso, concluir que os docentes abrangidos pelo nosso estudo já têm verdadeiras práticas colaborativas. Little (cf Lima, 2002: 53), salienta que a colaboração "descreve os encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo

trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional". Preocupa-nos, efectivamente, que sejam ainda baixas as frequências relativas à construção dos projectos em parceria, à planificação com outros professores, nomeadamente com os docentes das extracurriculares, da educação especial e do apoio. Esta evidência leva-nos a pensar que a colaboração existente e que acabamos de mencionar no parágrafo anterior, não passa de uma falsa cultura colaborativa, pois, quando se trata de questões relacionadas com a construção de planos para os alunos, os alunos de cada docente, a abertura aos outros já não é tão grande. Pensamos que se, por um lado, a planificação com os outros pode parecer uma invasão da autonomia de cada docente, por outro lado, se não for estruturada de forma voluntária pelos docentes, em vez de mandatada, "resultará numa proliferação de reuniões e de tarefas adicionais que intensifica ainda mais o trabalho do docente e os sujeita a um maior controlo administrativo, em vez de os libertar para desenvolverem as coisas eles próprios" (Hargreaves, 1998. 155).

Apraz-nos salientar, aqui, a constatação de que são os docentes que pertencem ao quadro geral, com mais idade e mais tempo de serviço na docência aqueles que mais planificam com os colegas do mesmo ano, com os colegas de apoio e da educação especial. Mas também é um facto que, são os docentes com menos anos de serviço que mais se relacionam com os colegas de forma espontânea e voluntária, se sentem menos inseguros quando partilham experiências com os colegas e se sentem com menos dificuldade para estar em grupo. Enquanto que no primeiro caso se exige um trabalho estruturado, trabalho em articulação com outros docentes, no segundo caso estas inter-relações pautam-se por contactos informais que não exigem um cariz demasiado profissional. Podemos, ainda salientar que "o trabalho em equipa entre professores será facilitado se também ao nível das relações informais existir um bom clima relacional (...) Os professores devem relacionar-se entre si como pessoas, e não apenas como colegas. Nesse sentido, devem ser aproveitados os momentos em que pode ocorrer este relacionamento informal" (Jesus et al., 2000: 8-9).

Podemos relacionar esta constatação com os ciclos de vida profissional do docente apontados por Huberman. Numa primeira fase, a de exploração, o docente encontra-se no início de carreira, início esse marcado pela sobrevivência ou pela descoberta. Em qualquer das formas, assiste-se a alguma ansiedade e inexperiência que pode levar à insegurança, ao receio de abrir a sala de aula aos outros, de expor os seus erros, as suas dúvidas. É o confronto com a

realidade que pode ser problemática, com a ocorrência de fracassos no processo de ensino-aprendizagem. Se as novas experiências forem vivenciadas com sucesso, entusiasmo e satisfação, o docente acaba por se sentir membro do grupo profissional. Numa fase mais avançada, a da diversificação, característica da faixa que vai dos 7 aos 25 anos de serviço, os docentes vivem o chamado activismo, implicam-se nas tarefas e concretizam experiências pedagógicas. Por se sentirem mais seguros, partilham experiências e gostam de planificar com outros. Mas, contrariando a lógica estabelecida por Huberman (*cf.* Seco, 2002) em relação ao final da carreira, os docentes do nosso estudo que mais colaboram, em termos de actividades relacionados com o desenvolvimento curricular são os que mais idade têm e mais anos de serviço. Segundo Huberman (*cf.* Seco 2002), essa é a fase do desinvestimento, na qual há normalmente um recuo, em que os professores se libertam, progressivamente, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo aos interesses exteriores à escola. Refutamos assim a ideia de que o aumento da experiência profissional se associa, mais frequentemente, a uma menor crença nas transformações ou reformas estruturais, a uma preferência por mudanças de pequena escala ao nível de sala de aula (Seco, 2002).

Outra perspectiva que podemos avançar é a de que possivelmente os docentes mais novos, hoje, estão muito marcados pela sua situação profissional de instabilidade, fruto do sistema de contratos. Todos os anos se interrogam sobre o seu futuro: onde estarão a exercer a profissão docente no ano seguinte... Se estiverem a exercer, em que escola estarão... Que projectos podem elaborar ou implementar? Somos de opinião que esta situação influencia negativamente as práticas de colaboração docente, pois, os docentes não encontram predisposição para se envolverem nas escolas onde leccionam. Pensamos que a constante mudança de corpo docente que obriga o professor a conhecer, todos os anos, colegas novos, contribui também para este desapego ao envolvimento com os outros, em termos de desenvolvimento curricular e, conseqüentemente, em termos de desenvolvimento profissional de acordo com "normas" colaborativas. Lima (2002: 35) expõe claramente esta situação da seguinte forma:

A estabilidade profissional precária e a promoção oficial da competitividade na carreira constituem apenas dois exemplos da importância dos factores organizacionais, fundamentais para a compreensão da disposição dos professores (ou da falta dela) para correrem riscos e para exporem o seu trabalho ao escrutínio crítico dos seus colegas.

Interessante para nós e, até podemos dizê-lo, gratificante, foi o facto de, em termos de conceitos de colaboração, não se vislubrarem diferenças significativas entre as opiniões dos docentes, o que demonstra alguma unanimidade sobre aquilo que representa a colaboração docente, seus benefícios ou consequências.

Porquê ressaltar esta evidência? Pensamos que o facto dos docentes terem consciência do que envolve a colaboração entre docentes cria nos mesmos uma predisposição para a concretizarem. Podem questionar-nos: Então porque não o fazem? Atrevemo-nos a responder que é porque ainda não se sentem seguros. Não sentem bases onde possam assentar as suas potenciais mudanças. Assim:

Diversas medidas poderiam ser tomadas para promover o trabalho dos professores em equipa (...) deveriam assistir às aulas de colegas para aprenderem uns com os outros (...) num clima de cooperação (...) os directores e gestores escolares têm responsabilidades na dinamização do trabalho em equipa entre professores, pois tem-se verificado que o isolamento depende das escolas onde o professor trabalha. As escolas que fomentam a motivação dos professores podem caracterizar-se pelo trabalho em equipa orientado para (...) a participação dos professores na tomada de decisões sobre aspectos como a gestão da disciplina, a planificação de currículos, a avaliação dos alunos ou a formação de professores (Jesus e al., 2000: 5).

A nossa análise neste momento prende-se com o último aspecto da referência acabada de apresentar - a formação de professores. Congratulamo-nos com o facto de a maioria dos docentes ter a consciência da necessidade de formação: uma formação a partir da troca de experiências, uma formação que reforce a auto-estima, que valorize o trabalho colaborativo, que proporcione momentos de interacção, no fundo, uma formação ao nível das relações interpessoais, comunicação e dinâmica de grupo.

O estudo revela também alguma crítica relativamente à formação inicial e contínua, por não estarem a fomentar devidamente trabalho colaborativo.

Sobre estes aspectos, reforçamos a ideia de que é fundamental que tanto a formação inicial como a contínua constituam uma oportunidade para a cooperação entre (futuros) professores. A formação é assim vista como um processo de desenvolvimento individual, que promove a preparação de docentes reflexivos da sua prática. Por outro lado, ela constitui o espaço privilegiado para a cooperação entre docentes, no sentido de resolução de problemas comuns e no fornecimento de apoio mútuo (Jesus,2002).

Numa abordagem final, podemos afirmar que ainda não existem verdadeiras culturas colaborativas entre os docentes do 1º Ciclo. Se no exposto até aqui encontramos algumas das causas para tal, não resistimos, no entanto, a deixar aqui as palavras de Lima (2002: 182):

O isolamento profissional dos professores não deve ser encarado como um handicap, mas antes como um fenómeno social cuja prevalência nas escolas desafia a nossa compreensão. Os docentes não podem, efectivamente, ser acusados em exclusivo pela ausência de colegialidade nas escolas. É necessário ter-se em consideração as condições organizacionais (por exemplo, os horários, a carga de trabalho, a rigidez dos currícula) e estruturais (a organização departamental, as limitações espaciais e as divisões institucionais entre os campos de conhecimento) em que o seu trabalho se desenvolve.

A questão primordial não é a de saber o que é que falta aos docentes para que colaborem mais, mas sim, o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem e de uma forma profissionalmente gratificante e significativa para os alunos (Lima, 2002).

Conclusão

Para uma nova cultura organizacional da escola...

Conclusão

Para uma nova cultura organizacional da escola...

A cultura da colaboração é construída com quatro crenças em interacção. As duas primeiras especificam fins: os indivíduos devem ser valorizados mas, porque são inseparáveis dos grupos de que são parte, também os grupos devem ser desenvolvidos e valorizados. As duas segundas especificam os meios: os caminhos mais efectivos de promoção destes valores são a abertura e o sentido de segurança mútua (Lopes, 2001: 363).

O desenvolvimento deste trabalho, Colaboração entre docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico - influências no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento curricular, proporcionou-nos momentos de profunda pesquisa quer a nível bibliográfico quer a nível da análise dos instrumentos utilizados. Percorremos um longo caminho até alcançarmos o objectivo a que nos propusemos: - Conhecer as influências das culturas colaborativas entre docentes no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento curricular.

Este tema motivou-nos de uma forma especial pela natureza das nossas funções de orientação de grupos de alunos que se estão a formar para serem professores amanhã.

A sua actualidade radica-se na estrutura da nossa sociedade, marcada por grandes transformações e por complexas redes de interacção, originando comunidades globais e interdependentes e instituições sociais complexas, as quais requerem elevados níveis de colaboração entre os seus membros. "A escola encontra-se numa constelação de influências e de outras instituições que com ela interactuam em permanência recebendo e dando influxos" (Carneiro, 1994: 53). Consequentemente, emerge a necessidade da valorização do comportamento colaborativo nas questões de educação.

Mudar a escola ou reinventar a escola implica conhecer a dimensão colectiva do processo de mudança, saber como aprendem as escolas e distinguir capacidades individuais e capacidades colectivas no seio de uma organização social. Esta dimensão colectiva do processo de mudança remete para a aprendizagem colectiva de novas formas de acção, correspondendo à descoberta, ou à criação de novos modelos relacionais e novos modos de pensar a acção educativa (Canário, 1993).

A acção inovadora dos professores exige que estes mudem não apenas o que fazem, mas o que pensam sobre o que fazem e como fazem. No dizer de Carneiro (1994: 55) "(...) o trabalho de grupo e de projecto supera as concepções massificadas e massificantes das fases anteriores. Uma estrutura baseada na inovação maximiza em permanência o contributo dos seus membros e potencia as fórmulas organizacionais que induzem o comportamento sinérgico no seu seio".

Assim, partindo da pesquisa, por nós efectuada, e tendo presentes os objectivos específicos enunciados nesta investigação pensamos que estamos em condições de afirmar que:

- os docentes têm o conceito de colaboração e as concepções a ele inerentes - trabalho em equipa, partilha de responsabilidades, troca de tarefas em grupo;
- os docentes reconhecem os benefícios ou vantagens da colaboração - enriquecimento dos conhecimentos e atitudes, aumento das relações interpessoais, incentivo ao diálogo e à discussão/debates;
- os docentes identificam os factores de entrave às práticas colaborativas - horário duplo, hábitos de trabalho solitário, dificuldade em comunicar;
- os docentes reconhecem que a colaboração influencia o seu desenvolvimento profissional - aumento de oportunidades de aprenderem uns com os outros, ao nível da sala de aula, conjugação de esforços de todos e trabalho em equipa;
- os docentes ainda não reconheceram que a colaboração no desenvolvimento profissional tem implicações no desenvolvimento curricular, pois nas práticas de colaboração docente ainda não é muito significativo o número daqueles que procuram planificar em conjunto e construir projectos comuns de sala de aula e de escola.

Podemos, também, concluir que ainda permanecem práticas de individualismo docente, devendo-se as mesmas ao isolamento de cada um na sala de aula e à dificuldade, para alguns, em partilhar materiais. Lima (2002: 37), refere que "na verdade muitos professores não só aceitam o seu isolamento relativo, como procuram mantê-lo activamente".

Importa também salientar que ao nível das necessidades de formação, os docentes reconhecem a importância de acções de formação que:

- proporcionem momentos de interacção entre os formandos;

- abordem temas relacionados com a comunicação, as relações interpessoais, a auto-estima e a dinâmica de grupo;
- possibilitem a troca de experiências, como factor de formação.

Pensamos que esta motivação para a formação, que nos parece intrínseca, tem de ser "aproveitada" como motor para as mudanças desejadas se queremos construir escolas onde haja um compromisso de inovação baseado em equipas sólidas de docentes. De uma forma geral, a inovação enraíza-se onde existe uma equipa docente forte e estável, portadora de uma atitude aberta à mudança, uma equipa com vontade de partilhar objectivos e projectos (Carbonell, 2001). Acreditamos que " a inovação raramente se apreende em aventuras individualistas. Ao contrário, a interacção humana é ainda a fonte mais inspiradora de espíritos criativos e da formulação de projectos inéditos" (Carneiro, 1994: 55).

No entanto, estamos conscientes de que existem barreiras de vária ordem que se colocam entre a disposição para a mudança e a teimosia em perpetuar práticas. Destacamos as barreiras mais proeminentes:

- as estruturas educacionais;
- a dificuldade em proporcionar um tempo e espaço estruturados;
- a formação inicial e contínua dos docentes;
- a instabilidade profissional.

Estamos convictos de que a colaboração entre docentes deve iniciar-se nas estruturas mais próximas, de docente para docente para poder abarcar todo o sistema. Deve partir da sala de aula para a escola e da escola para a comunidade. Fazendo uso das palavras de Abreu (1996: 124):

As modificações indispensáveis a operar na prática pedagógica no interior da escola e nas salas de aula não podem ser feitas sem a participação dos professores. A transformação profunda da prática escolar será uma realidade se forem os professores os co-autores das normas reguladoras da nova prática (...) actuando como verdadeiros agentes de mudança e de inovação, é que poderemos fundadamente esperar a transformação da escola "fabril", homogeneizadora e repetitiva, numa escola relacional e humanista, voltada não para a "produção" de diplomados mas para o desenvolvimento da personalidade humana, para a expressão e valorização da diversidade de talentos e capacidades dos alunos, para a sua orientação escolar e apoio à formulação de projectos de vida e realização profissional e pessoal.

Já tivemos a oportunidade de referir, num dos capítulos deste trabalho, que as práticas de colaboração entre os docentes trazem ganhos tanto para os docentes como para os alunos, ganhos esse que se inter-cruzam. Os alunos, através de processos interactivos, aprendem a utilizar e adquirem competências de cooperação, interacção e socialização, sendo essas práticas tão mais utilizadas se perceberem que os seus docentes também partilham desse mesmo sistema, na sua intervenção profissional quotidiana com os outros colegas.

Como ultrapassar a falta de preparação dos docentes para o trabalho em interacção? Como ultrapassar as barreiras do isolamento característico da profissão docente? Como maximizar as práticas colaborativas?

Eis algumas sugestões para a mudança desejada:

- os currículos de formação inicial devem ser orientados para a reflexão, permitindo a compreensão do que é a colaboração e de como é que esta influencia o ensino;
- os gestores escolares necessitam também de formação similar porque também têm um papel crucial na criação de um clima propício ao desenvolvimento de práticas colaborativas;
- a conceptualização dos caminhos da colaboração é imprescindível para que se dê uma transformação não fragmentada, mas unificada;
- a adopção de um modelo cooperativo de formação de professores é necessária, tornando-os profissionais reflexivos;
- a inovação deve ser estimulada pois esta suscita a cooperação com outros docentes, mediante a criação de redes presenciais para a troca de experiências e a reflexão crítica sobre elas. Podem ainda ser criadas redes virtuais, levando a criar redes entre escolas;

- a colaboração entre docentes de escolas diferentes deve ser estimulada de forma a permitir que entrem nas salas de aula de cada um e que façam as suas observações e críticas, abrindo novas perspectivas de análise e de intervenção, de forma colaborativa.

Não querendo ser demasiado audaciosos e depois de muito reflectir sobre as considerações teóricas tecidas ao longo deste trabalho, bem como sobre os resultados da investigação prática efectuada, gostaríamos de terminar este trabalho deixando aqui proposto um modelo de formação proporcionador de um verdadeiro clima de desenvolvimento pessoal e profissional centrado em práticas colaborativas. Não sendo totalmente original, uma vez que é fruto de leituras colhidas de bibliografia diversa consultada, consideramos, mesmo assim, importante dar o nosso contributo para *uma nova cultura organizacional da escola...*

QUADRO XV

Um modelo de formação baseado na investigação-acção colaborativa

PRESSUPOSTOS	<p>1º Este modelo exige a participação activa dos docentes nos processos de inovação e investigação educativa.</p> <p>2º O docente aqui é protagonista de mudança, o que se traduz numa maior responsabilidade, implicação e aplicação no seu trabalho.</p> <p>3º O desenvolvimento pessoal e profissional dá-se na prática e pela prática.</p>
---------------------	---

RECOMENDAÇÕES	A Formação Inicial deve:
	<ul style="list-style-type: none">- centrar-se em aspectos práticos correlacionados com os domínios teóricos e académicos;- capacitar para as didácticas específicas dando uma orientação fundamentalmente prática à formação a par das teorias educativas;- potenciar as capacidades de comunicação e de inter-ajuda.

RECOMENDAÇÕES	A Formação Contínua deve:
	<ul style="list-style-type: none">- proporcionar a análise individual da prática;- permitir a troca de experiência com os colegas, em projectos de investigação comuns;- proporcionar uma permanente reflexão sobre a prática;- valorizar a auto-observação e a reflexão pessoal;- conceber o trabalho docente não centrado exclusivamente na sala de aula;- promover encontros para o diálogo profissional e a troca de experiências com colegas;- respeitar critérios homogéneos que se constituem como pontos de referência;- promover a investigação, valorizando os pequenos avanços que se vão conseguindo;- capacitar para o questionamento constante, desenvolvendo o espírito crítico e apelando à ajuda de outros profissionais, como os das áreas psico-afectivas;- proporcionar processos de investigação a partir do trabalho em equipa, através de grupos coesos e que tenham marcos de referência comuns, como por exemplo, o projecto educativo;- permitir a construção de dispositivos de funcionamento, pelo grupo, os quais não podem nem devem ser impostos, mas que são fruto da reflexão e do debate sobre a própria prática e dos referenciais que a sustentam e dão sentido;- favorecer equipas de investigação estáveis entre os docentes que trabalham sistematicamente para a conquista de um objectivo comum, de forma a não serem levados ao fracasso e à insatisfação.

RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none">- que os docentes sejam os construtores da sua própria investigação;- que criem hábitos de observação participante;- que adquiram competências para expressar a reflexão, a planificação e a avaliação da sua prática por escrito através de diários;- que impliquem os alunos nesta mudança.
-----------------------------	--

MEDIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLABORATIVA	<ul style="list-style-type: none">- promover plataformas de comunicação e reflexão;- elaborar propostas de formação e promoção profissional;- dar prioridade a propostas relativas ao desenvolvimento da organização;- potenciar uma cultura de organização voltada para a mudança;- dar às escolas autonomia para introduzir inovações;- situar o processo no paradigma da colaboração.
---	---

Gostaríamos ainda de salientar que promover projectos de inovação e investigação requer um amplo envolvimento dos docentes. Por mais discursos que se produzam, por mais tinta que se gaste, por mais mudanças que se tentem introduzir no sistema educativo, estamos convictos de que a mudança das práticas dependerão, acima de tudo, do empenhamento e da capacidade dos docentes para romper com velhas e ultrapassadas ideias, abandonando rotinas instaladas e reorganizando as suas prioridades educativas.

Sabemos quão difícil é superar os obstáculos e implementar novas dinâmicas. Sem querermos criar falsas expectativas consideramos, no entanto que não devemos baixar os braços, pois criar hábitos de reflexão com características de investigação é algo que leva tempo, é uma "tarefa de vários anos". Exige, simultaneamente aprendizagens novas e "desaprendizagens" em relação a "importantes forças culturais e estruturais que atravessam o ensino" (Lima, 2002: 37). Vale a pena a espera, o esforço, se pensarmos que queremos uma escola colaborativa, onde os profissionais sejam reflexivos e construtores de novas práticas, escolas que preparem alunos também eles reflexivos, críticos, investigativos e actores de mudanças. Se falamos em colaboração, consideramos imprescindível o apoio das direcções das escolas e dos líderes das equipas de professores, pois têm uma responsabilidade acrescida na promoção destes processos colaborativos, uma vez que detêm o poder de fomentar ou de reduzir as oportunidades de intenção no interior das suas organizações (Lima, 2002). Assim, estamos de acordo com Estrela (2003: 24) quando salienta que "os professores carecem que lhes sejam proporcionados institucionalmente tempos e espaços de investigação sem os quais só uma elite altamente motivada terá acesso à forma mais elaborada de reflexão que a investigação representa".

Deste modo, porque acreditamos que é possível mudar deixamos o alerta às instituições de formação inicial de professores, de que não podem ignorar as vertentes de formação nesta matéria: colaboração-reflexão-investigação. Pacheco (1995: 143), refere que

(...) a formação baseada na colaboração orgânica ou institucional exige a elaboração de um plano de trabalho prévio que englobe os processos de ensino-aprendizagem e o processo de trabalho conjunto, através da colaboração entre professores (...) e deve aproximar-se de uma formação prática que possibilite, aos professores, um desempenho profissional baseado nos processos de observação, reflexão e investigação.

Deste ponto de vista, a ideia de supervisão subjacente traduz-se na relação didáctica e dual supervisor-formando, na qual o conhecimento pessoal se reconstrói continuamente em função da capacidade para processar e relacionar informação. Também aqui, está subjacente a ideia de aprendizagem, enquanto investigação, identificação e procura de soluções para os problemas, experimentação, desenvolvimento de projectos e produção de materiais, reconhecendo-se o valor da reflexão sobre as práticas desenvolvidas, avaliadas e continuamente reafirmadas (Sá-Chaves, 2000).

No campo da formação contínua, podemos afirmar como Rubem Alves (2001: 94)

Uma política de formação contínua que não pretenda ser complacente com as inércias, os bloqueios e as fragilidades do sistema tem de eleger como um dos seus principais objectivos estratégicos o reforço da auto-estima e a elevação dos níveis de consciência e dos padrões de desempenho profissional dos professores do 1º Ciclo.

Chegados ao fim do nosso trabalho, sentimos que as reflexões por nós efectuadas enriqueceram-nos quer a nível pessoal, quer a nível profissional. As leituras efectuadas e os contactos com os colegas levaram-nos também a repensar as nossas próprias práticas e a nos questionarmos: O que temos feito para promover a cultura colaborativa entre os docentes? Também nos temos acantonado, nas pressas do quotidiano ou no comodismo das práticas rotineiras?

É difícil responder. Pensamos que nos encontramos entre aqueles que têm predisposição para a mudança, mas que, por vezes, baixam os braços perante os obstáculos. Mas, uma coisa é certa, agora mais do que nunca temos vontade de mudar e ajudar os outros a mudar, fazendo eco das nossas reflexões, transmitindo aquilo que lemos, e até criando espaços de reflexão conjunta. Queremos ser parceiros na construção dos quatro pilares da educação enunciados para o século XXI pelo relatório da UNESCO, A Educação um Tesouro a Descobrir (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Enfim, apostamos em colaborar na construção de ***uma nova cultura organizacional da escola...***

*Colaborar é morar com os outros
Colaborar é crescer quando o outro cresce
Colaborar é erguer as mãos e dizer
Construímos... somos...
É despir-se da solidão...
É desafiar a tradição...
Rumo ao nascer de novos aprendizes
Aprendizes construtores do saber ser.*

Bibliografia

Bibliografia

- ABELSON, Michael e WOODMAN, Richard (1983). Review of research on team Effectiveness: Implications for Teams in schools. *School Psychology Review*, V. 12, nº 2, 125-136.
- ABREU, Manuel Viegas (1996). *Pais, Professores e Psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ABROMOVICI, N.B. et al (1989). *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editorial Presença.
- AFONSO, Natércio e CANÁRIO, Rui (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, Leandro S. e FREIRE, Teresa (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALTET, Marguerite (2001) As Competências do Professor Profissional. Entre Conhecimentos, Esquemas de Acção e Adaptação. Saber analisar. In Philippe Perrenoud et al. (Org.) *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* São Paulo: ARTMED, 23 -35.
- ALVES, Francisco Cordeiro.(2003). Um Estudo do Maior Êxito e do Maior Fracasso no Desenvolvimento Profissional: a Voz dos Professores na Primeira Pessoa à Luz da Codificação AQUAD. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, V.2, 1135-1149.
- ALVES, Rubem (2001). *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*. Porto: Edições ASA.
- AMARAL, Maria João et al. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. In Isabel Alarcão, (Org.). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora, 89-122.

-
- ANADON, Marta et al.(2003). Plano de Curso e Construção de Identidade Profissional dos Futuros Professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, V.1, 26-36.
- ARENDS, Richard I.(1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal. Lda.
- AZEVEDO, Joaquim (2001). Inteligência Política, Estratégia, Mobilização Social e Realização de Compromissos Sociais. In Roberto Carneiro, et al. (Dir. e Coord.) *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades - Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo 3- As Dinâmicas Institucionais*. Lisboa: M. E., 13-37.
- BAILLAUQUES, Simone (2001). Trabalho das Representações na Formação dos Professores. In Philippe Perrenoud et al. (Org.) *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* São Paulo: ARTMED, 37-54.
- BARBOSA, Manuel (1997). *Antropologia Complexa do Processo Educativo*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Lusografe.
- BÉLAIR, Louise (2001). A Formação para a Complexidade do Ofício de Professor. In Philippe Perrenoud et al. (Org.) *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* São Paulo: ARTMED, 55-66.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERLO, David (1989). *O Processo de Comunicação*. S. Paulo: Martins Fontes.
- CANÁRIO, Rui (1993). O Professor e a Produção de Inovações. In J. J. R. Fraústo da Silva (Dir). *Colóquio Educação e Sociedade* nº 4, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 97-121.
- CARBONELL, Jaume (2002). *A Aventura de Inovar. A Mudança na Escola*. Porto Alegre: ArtMed.
- CARBONNEAU, Michel e HETU, Jean Claude (2001). Formação Prática dos Professores e Nascimento de Uma Inteligência Profissional. In Philippe Perrenoud et al. (Org.) *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* São Paulo: ARTMED, 67-84.

-
- CARNEIRO, Roberto (1994). A Dinâmica de Evolução dos Sistemas Educativos. Um ensaio de interpretação institucional. In J.J. R. Fraústo da Silva (Dir.) *Colóquio Educação e Sociedade*, nº6, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHARLIER, Evelyne (2001). Formar Professores Profissionais Para uma Formação Continua Articulada à Prática. In Philippe Perrenoud et al. (Org.) *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* São Paulo: ARTMED, 85-102.
- CHIAVENATO, Idalberto (1987). *Teoria Geral de Administração*. V.2, S. Paulo: McGraw-Hill.
- DAMAS, Maria Joaquina e DE KETELE, Jean Marie (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DESHAIES, Bruno (1997) *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget, Artes Gráficas, Lda.
- DIAZ, Mario de Miguel et al.(1993). *El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa*. Centro de Investigación y Documentación Educativa: Universidad de Oviedo.
- ELLIOT, Stephen N. e SHERIDAN, Susan M.(1993). Consultation and Teaming Problem Solving Educators, Parents and Support Personnel. In *The Elementary School Journal*. University of Chicago. V. 92, nº 3, 315-338.
- ESTANQUEIRO, António (1992). *Saber Lidar com as Pessoas: Princípios de Comunicação Interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença.
- ESTEVE, José Manuel (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Fim de Século Edições, Lda.
- ESTEVE, José Manuel (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In António Nóvoa, *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 93-124.
- ESTRELA, Albano (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, Maria Teresa e ESTRELA, Albano (2001) (Org.). *IRA -Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores - Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

-
- ESTRELA, Maria Teresa (2003). A Investigação como Estratégia de Formação de Professores. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, V.1, 19-25.
- FACHADA, Maria Odete (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- FERREIRA, Manuela S. e SANTOS, Milice R.(1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, Naura et al (2003). A Identidade Profissional do Professor e a Carreira do Magistério no Brasil. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, V.2, 342-350.
- FINK, Arlene e KOSECOFF Jacqueline (1998). *How to Conduct Surveys. A step-by-step guide*. London: Sage Publications.
- FREITAS, Luísa Varela e FREITAS, Cândido Varela (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- FRIEND, Marilyn e COOK, Lynne (1992). *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. New York & London: Longman Publishing Group.
- FRIEND, Marilyn e BURSUCK, William (1996). *Including: Students With Special Needs*. USA: Allyn & Bacon.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1995). *Formación del Profesorado Para el Cambio Educativo*. Barcelona: Poblagrafic. S.L.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GAZDA, G. M. et al.(1977). *Human Relations development: A Manual for Educators*. Boston: Ed. Allyn & Bacon.
- GRADEN, Janet L.(1989). Redifining "Preferral" Intervention as Intervention Assistance: Colaboration Between General and Special Education. *Exceptional Children*. V. 56, nº 3, 227-231.

-
- HAGLUND, Stefan et al (s.d.) *Dinâmica de Grupo - Curso para Professores Manual do Animador*. Ministério de Educação e Ciência. Escola Superior de Educação de Estocolmo: Coleção Ser Professor.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora McGraw Hill de Portugal, Lda.
- HARING, Thomas G. (1993). Research Basis of Instructional Procedures to Promote Social Interaction and Integration. In A. Robert Gable e Steven F. Warren. - *Strategies for Teaching Students With Mild to Severe mental Retardation..* London: Jessica Kingsley Publishers Ltd., 129-164.
- HORD, Shizley M. (1986). *A Sinthesis of Research on Organizational Collaboration. Educational Leadership*. V. 43, nº 5, 22-26.
- HUBERMAN, Michael (1989). Les Phases de la Carrière Enseignant: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- HUBERMAN, Michael (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 21-61.
- JARDIM, Jacinto (2002). *O Método da Animação. Manual para o Formador*. Porto: Editora AVE.
- JESUÍNO, Jorge C.(1996). Estrutura e Processos de Grupo: Interações e Factores de Eficácia. In Jorge Vala e Maria B. Monteiro. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 259-286.
- JESUS, Saul Neves de (1997). *Bem-Estar dos Professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Coimbra: Fotocomposição e Industrias Gráficas, S.A.
- JESUS, Saul Neves de et al. (2000) *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*. Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico. Porto: Edições ASA.
- JESUS, Saul Neves de (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

-
- JESUS, Saul Neves de (2002). *Perspectivas Para o Bem-Estar Docente. Uma Lição de Síntese*. Porto: Edições ASA.
- LANDSHEERE, Viviane (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, Jorge Ávila (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LOPES, Amélia (2001a). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Educação Vocacional.
- LOPES, Amélia (2001b). *Professoras e Identidade*. Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.
- LOPES, Amélia (2003). As Identidades dos Professores Portugueses e o Lugar da Relação nos Saberes Profissionais. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, V.1 37-45.
- LOUSADA, Armindo J.(2001). Burnout e Apoio Social na Docência. Um Contributo. In *Revista O Professor* nº 74. Lisboa: Editorial Caminho S.A., 5-16.
- MÃO-DE-FÉ, António e FERNANDES, Viriato (1992). *O Formador e o Grupo*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- MARCHESI, Álvaro e MARTÍN, Elena (1999). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- MARQUES, Rui (2001). Uma Leitura das Condicionantes de Contexto: Discernimento, Foco e Adaptação/Inovação. In Roberto Carneiro, et al. (Dir. e Coord.) *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades-Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo 2- As Dinâmicas de Contexto*. Lisboa: M. E. 13-32.
- MATOS, Manuel et al. (2003). A Racionalidade Compósita como Modelo de Análise das Práticas de Formação Contínua. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, V.2, 376-385.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Autor.

-
- MORIN, Edgar (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Instituto Piaget. Lisboa: Tipografia Tadinense.
- MORSINK, Catherine V. e LENK, Linda L.(1992). The Delivery of Special Education Programs and services. In *Remedial and Special Education*. V.13, Issue 6, 33-43.
- OLIVEIRA, Lúcia (1992). O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores. In *Cadernos Cidine, Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Tipave.
- PACHECO, José Augusto de Brito (1995). *Formação de Professores. Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PARREIRA, Artur (1990). *O Processo de Liderança - nos grupos e reuniões de trabalho - 3º volume* Lisboa: Plátano.
- PEREIRA, Alexandre (2003). *SPSS. Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PERES, Américo Nunes (2000). *Educação Intercultural: Processos de Pensamento dos professores face à diversidade cultural*. Porto: Profedições.
- PERRENOUD, Philippe.(1999a) Construir Competências é Virar as Costas aos Saberes? In *Revista Pedagógica Patio*. Nº 11, Novembro, Porto Alegre, 15-19.
- PERRENOUD, Philippe.(1999b) Os Dez Não-Ditos ou a Face Escondida da Profissão Docente. In *Espaço Pedagógico* vol. 6, Nº 2, Dezembro, Brasil, Universidade de Passo Fundo, 105-121.
- PERRENOUD, Philippe (2000). Construindo Competências. In *Nova Escola*. Brasil, Setembro, 19-31.
- PERRENOUD, Philippe (2000a). Dez Novas Competências para uma Nova Profissão. In *Revista Pedagógica Patio*. Nº14, Maio-Julho, Porto Alegre, 8-12.
- PERRENOUD, Philippe (2000b). *Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre. Artmed Editora.

-
- PHILIPS, Vicky e MCCULLOUGH, Laura (1990). Consultation. Based Programming: Instituting the Collaborative Ethic in schools. *Exceptional Children*. V56, nº44, 291-304.
- PUGACH, C. Marleen e JOHNSON, Lawrence J.(1995).*Collaborative Practitioners. Collaborative Schools*. Denver: Love Publishing Company.
- REDDITT, Susan (1991). Two Teachers Working as One. Equity and Choice. *Corwin Press, Inc.* V. 8, nº 1, 49-59.
- RODRIGUES, Maria João e RIBEIRO, José Felix (2001). Inovação, Tecnologia e Globalização: O Papel do Conhecimento e o Lugar do Trabalho na Nova Economia. In Roberto Carneiro et al. (Dir. e Coord.) *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades - Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo 2- As Dinâmicas de Contexto*. Lisboa: M.E., 33-104.
- ROLDÃO, Maria de Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, Idália (2000). Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). Consciência e acção sobre a Prática como Liberdade Profissional dos Professores. In António Nóvoa. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 63-92.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (2000). *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- SECO, Graça M.S. Batista (2002). *A Satisfação dos Professores. Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições ASA.
- SOUSA, Jesus Maria (2000). *O Professor Como Pessoa*. Porto: Edições ASA.
- SPRINTHALL, Norman A. e SPRINTHALL Richard C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- SULEMAN, Fátima (2001). As competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais. In Roberto Carneiro et al. (Dir. e Coord.) *O Futuro da Educação em*

Portugal. Tendências e Oportunidades - Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo 2- As Dinâmicas de Contexto. Lisboa: M. E.,105-151.

VENÂNCIO, Isabel M. e OTERO, Agustin G.(2002). *Eficácia e Qualidade na Escola.* Porto: Edições ASA.

TOFFLER, Alvin (1984). *A Terceira Vaga.* Lisboa: Edição Livros do Brasil.

VIEIRA, Flávia.(2003). Para uma Cultura de Supervisão de Orientação Transformadora: o Papel da Formação Especializada em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (Org.). *Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF.* V.1, 26-36.

WALSH, James M.(1989). Student, Teacher and Parent preference for Less Restrictive Special Education Models. Cooperative Teaching. In *Remedial and Special Education* V.10, Issue 2, 1-11.

WESTBY, Carol E. e FORD, Valerie (1993). The Role of Team Culture in Assessment and Intervention. *Journal of Educational And Psychological consultation.* Lawrence Erlbaum Associates Inc. v.4, nº 4, 319-341.

ZABALZA, Miguel A.(1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Porto: Edições ASA.

ZEICHNER, Kenneth (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.* Lisboa: Educa-Professores.

Anexos

Anexo 1

TÓPICOS PARA O GUIÃO DE ENTREVISTA
OBJECTIVO GERAL: Conhecer a perspectiva dos professores acerca da colaboração docente
(Como vêem os professores a colaboração docente)

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
A- Conceito de colaboração	-Conhecer como os professores definem colaboração docente	-Como define colaboração? -Na sua escola a colaboração docente existente é voluntária ou imposta? -Na sua opinião qual a mais eficaz no desenvolvimento profissional do docente?	

TÓPICOS PARA O GUIÃO DE ENTREVISTA
OBJECTIVO GERAL: Conhecer a perspectiva dos professores acerca da colaboração docente
(Como vêm os professores a colaboração docente)

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<p>B- Relação entre colaboração e desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional</p>	<p>-Saber como é que os professores vêm a sua relação com os colegas</p> <p>-Conhecer a perspectiva dos professores sobre a inter-relação desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional</p>	<p>-Como pessoa concebe-se sem interacção com os outros?</p> <p>-Considera que o individualismo prevalece no seio da cultura dos professores? Por que razão?</p> <p>-Que tipo de contactos mantém com os seus colegas no dia a dia?</p> <p>-Ao nível da relação com os seus colegas considera-se bem ou mal sucedido? Pode explicitar melhor a sua resposta?</p> <p>-Que opção tomava se lhe fosse dado a escolher entre trabalhar sozinho na sala de aula ou com outro colega permanentemente? Porquê?</p>	

TÓPICOS PARA O GUIÃO DE ENTREVISTA
OBJECTIVO GERAL: Conhecer a perspectiva dos professores acerca da colaboração docente
(Como vêm os professores a colaboração docente)

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<p>C- Factores que influenciam o desenvolvimento da colaboração</p> <p>- Condições favoráveis/obstáculos</p>	<p>-Conhecer os factores que influenciam a colaboração docente</p> <p>-Delimitar os obstáculos à colaboração docente</p> <p>-Delimitar as condições favoráveis ao desenvolvimento da colaboração docente</p>	<p>-No desenvolvimento da profissão que papel atribui à colaboração entre docentes?</p> <p>-Que factores considera que propiciam o desenvolvimento da colaboração?</p> <p>-Como vê a sua motivação para, no aspecto profissional, desenvolver a colaboração?</p> <p>-Vê alguma(s) vantagem(ns) na colaboração entre docentes? Qual (ais)?</p> <p>-Considera que existem obstáculos ao desenvolvimento da colaboração docente? Quais?</p> <p>-Depois das experiências profissionais que tem tido como pensa que a colaboração docente se desenvolve?</p> <p>-O director da sua escola na sua função estimula o trabalho colaborativo? De que forma?</p>	

TÓPICOS PARA O GUIÃO DE ENTREVISTA
OBJECTIVO GERAL: Conhecer a perspectiva dos professores acerca da colaboração docente
(Como vêm os professores a colaboração docente)

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<p>D- Modalidades de colaboração na função docente / Práticas de colaboração docente</p>	<p>-Conhecer as diferentes modalidades de colaboração docente -Descobrir que benefícios surgem da planificação conjunta -Conhecer experiências de colaboração docente</p>	<p>-Que formas de colaboração entre docentes existem na sua escola? -Que benefícios a planificação em conjunto traz? -Na sua escola está previsto algum momento de planificação conjunta entre os professores das diferentes áreas (act. curriculares/ extra-curriculares)? -Que impactos no desenvolvimento profissional surgem práticas colaborativas entre docentes? -Faça uma breve retrospectiva do desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira em termos de experiências colaborativas com colegas. -Como reagiria se o Ministério da Educação decretasse que das 10h não lectivas 5 teriam de ser desenvolvidas obrigatoriamente na escola para realizar trabalhos relacionados com a planificação conjunta? Concordaria?</p>	

TÓPICOS PARA O GUIÃO DE ENTREVISTA
OBJECTIVO GERAL: Conhecer a perspectiva dos professores acerca da colaboração docente
(Como vêm os professores a colaboração docente)

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
<p>E- Exigências na formação de professores / Impactos da colaboração no desenvolvimento profissional</p>	<p>-Reconhecer necessidades de formação com vista à prática da colaboração docente</p>	<p>-Que exigências faria para que a colaboração entre docentes fosse eficaz? -O que pensa da troca de experiências profissionais como meio de formação? -De que forma a formação de professores valoriza ou tem valorizado o trabalho colaborativo entre docentes? -Considera que a formação de professores valoriza ou tem valorizado o trabalho colaborativo entre docentes como forma do desenvolvimento profissional? De que forma?</p>	

Anexo 2

Entrevista 1

Colaboração entre docentes

- **Como define colaboração?**

É quando as pessoas estão disponíveis para trabalhar em conjunto e com o mesmo objectivo. Implica reunir e planificar, combinar as coisas que vão fazer, as tarefas que cada uma tem.

- **Na sua escola existe colaboração?**

Há, mas não propositada, não planificada ou feita de propósito, pensada, existe uma colaboração quase que espontânea. Mas, a meu ver eu acho que deveria haver mais colaboração.

- **Na sua escola a colaboração docente existente é voluntária ou imposta?**

É voluntária.

- **Na sua opinião qual a mais eficaz no desenvolvimento profissional do docente?**

Penso que é a voluntária, mas, de qualquer modo esta não deve ficar meramente pela vontade dos docentes, eu acho que também há uma necessidade. Acho que cada um de nós deve sentir a necessidade para enriquecer, para haver partilha de experiências, para levar-nos à reflexão sobre o nosso trabalho e a colaboração ajuda-nos a atingir isso, porque se houver colaboração também há reflexão e há uma melhor planificação das coisas. Portanto uma coisa leva à outra, quanto mais a pessoa se isolar menos rico vai ficar o trabalho.

- **Em termos pessoais e num âmbito mais alargado concebe-se sem interacção com os outros?**

Não. Não me concebo a trabalhar simplesmente sozinha, sem contactar com colegas, sem saber se estou a fazer bem, se estou a fazer mal, acho que é necessária a partilha para ir melhorando, para trocar experiências e para ir criando outras coisas, senão caímos também numa rotina.

- **Da experiência que tem tido, dos contactos que tem tido com os colegas considera que o individualismo docente ainda permanece no seio da actividade diária dos professores?**

Penso que sim, que o individualismo docente ainda permanece na actividade docente. Acho que há muitos colegas que ainda têm dificuldade em partilhar coisas, em contar o que fez o que não fez, se resultou, se não resultou. Eu acho que isso faz parte talvez da personalidade de cada um, das suas seguranças ou inseguranças, e é um pedaço difícil, há pessoas que se fecham completamente e depois é difícil que essas colegas também possam entrar num processo de colaboração. A formação contínua poderia ajudar aos poucos para a abertura. Isto é assim, se elas estivessem interessadas, fossem a acções de formação que motivassem para a colaboração, que aos poucos, ninguém se fecha e nunca mais abre, parto desse princípio. Às vezes é uma questão de acomodação ou uma defesa às mudanças, às reformas "Ah! Eu sou assim. Eu trabalho assim, acabou. Não quero saber de mudanças".

- **Que tipo de contactos mantém com os seus colegas no dia a dia?**

Contactamos nas horas dos recreios, nas reuniões, mas poderia ser um contacto mais profundo, eu penso que o que falha muito no contacto entre os professores é a reflexão. A partilha de experiências há mais, mesmo de modo informal, na hora do recreio uma diz: fiz isto ou aquilo, como conversa normal, mas é uma partilha de experiências ainda que informal.

Até perguntamos umas às outras: será que fazendo assim é melhor do que fazer de outra maneira? E isso ajuda-nos bastante, mas na parte que toca à reflexão, reflectir mesmo sobre o nosso trabalho colocando em comum de forma estruturada falta um pedaço desse aspecto. Deveria haver um momento próprio para essa reflexão em conjunto.

- **Ao nível da relação com os seus colegas considera-se bem ou mal sucedido? Pode explicitar melhor a sua resposta?**

Considero-me bem sucedida porque eu tenho as minhas opiniões, eu tenho a minha maneira de trabalhar e tento sempre aceitar a maneira dos outros como são, pode vir mais ao encontro da minha maneira de ser ou não, mas tento compreendê-los e aceitá-los e também tento partilhar tudo aquilo que eu realmente acho que resulta. É assim, se eu usei uma ficha, se eu usei um material que fez sucesso na minha sala eu acho uma pena guardar isso e não partilhar com os colegas, então gosto de partilhar essas coisas e acho que é bem aceite porque, depois também vêm ter comigo partilhar as coisas que fizeram, criando-se um ambiente mais aberto. Se cada uma fecha-se mesmo, é uma coisa terrível, é como se vivêssemos em mundos completamente diferentes e no fundo nós estamos numa escola, as crianças são as mesmas, estamos todos a contribuir para a mesma coisa, o objectivo é o mesmo.

- **Que opção tomava se lhe fosse dado a escolher entre trabalhar sozinho na sala de aula ou com outro colega permanentemente? Porquê?**

Aceitaria trabalhar com outro colega porque acho que tudo aquilo que vem contribuir para o sucesso dos meus alunos eu tenho que aceitar, estou sempre pronta a aceitar. Estou sempre pronta a aceitar, porque o que eu acho que o que conta na minha profissão são as crianças. Eu tenho colegas que têm muito medo de aceitar outra colega na sala. Porquê? Porque têm medo de ser avaliadas, porque acham que a colega vai estar a ver o trabalho delas, um monte de coisas que existem. Eu deixo de parte essas coisas porque considero que o que interessa mesmo é contribuir para o sucesso dos alunos.

- **Que exigências pensa que traria trabalhar com outra colega na sala?**

Eu já trabalhei com uma colega na sala. Eu tinha que planificar com ela, tínhamos que saber muito bem o que iria ser dado, o que já tinha sido dado. Tinha exigências de planificação em conjunto, Tinha de haver muito diálogo entre as duas, tinha que haver uma divisão de tarefas: o que é que eu hoje faço? O que é tu vais fazer? Tínhamos que combinar metodologias e não se contrariar perante os alunos. Isto é uma de nós estar a dizer uma coisa e a outra ir contra, não não é assim, não sou dessa opinião, à frente das crianças, evitar que isso acontecesse, pelo menos em frente das crianças estarmos sempre de acordo. A maneira de agir, as metodologias têm de ser semelhantes para não confundir as crianças. Mas eu também gostaria de dizer que não sei se resultaria com todas as pessoas. Por exemplo se não há afinidades, se não há maneiras de pensar e de agir idênticas eu acho que se corre o risco de se dar um choque que poderá prejudicar o trabalho e as crianças.

- **Então existem algumas exigências para que essa colaboração ocorra?**

Sim, antes de haver essa colaboração pelo menos tem de existir um diálogo, um conhecimento prévio, saber como é que o outro é, o que é que se pode fazer, haver vontade mútua em colaborar.

- **Que formas de colaboração entre docentes existem na sua escola?**

Como é uma escola a tempo inteiro os professores das áreas curriculares têm de construir um projecto curricular de turma em que são incluídos os professores das extra-curriculares. Em princípio aqui já tem de haver uma certa colaboração, os professores das actividades extra-curriculares têm de estar a par daquilo que estamos a fazer dentro da sala e, se possível, entrar em concordância, dar um seguimento se possível, fazer outras actividades mas tendo por base o mesmo tema, saber os projectos que nós vamos fazer. Só que isto é mais a nível de papéis, pois o que acontece é que: - eu gosto imenso de pedir colaboração aos professores das extras curriculares, eu estou a dar um tema e proponho aos meus alunos que na biblioteca tentem encontrar mais informação, perguntem à professora x se tem ou não tem determinado livro. A minha experiência em relação aos professores das extra-curriculares tem sido sempre positiva, eles têm estado sempre abertos a isso, essencialmente na biblioteca e na informática.

A nível das professoras das curriculares nós planificamos em conjunto a nível de anos de escolaridade, mas esta poderia e poderá ser mais profunda, se houvesse mais tempo. Trabalhámos em turnos contrários, temos de reunir depois das 18,30h, o que acontece é que muitas vezes encontramos-nos ao sábado de manhã para traçar as linhas gerais da planificação, o que condiciona devido ao tempo escasso.

Com o professor de educação especial dialogamos sobre as dificuldades dos alunos e procuramos encontrar uma programação que ajude o aluno. Há ainda a professora de apoio com a qual dialogo no sentido de que desenvolva tarefas adequadas aos alunos, para que superem dificuldades.

- **Que benefícios a planificação em conjunto traz?**

A planificação fica muito mais rica porque são muito mais cabeças a pensar, a ter ideias, pelo menos a nível de estratégias para serem usadas vamos variar muito mais. Porque uma diz eu já fiz isto, eu já experimentei e resultou. E vamos variando.

- **Na sua escola está previsto algum momento de planificação conjunta entre os professores das diferentes áreas (actividades curriculares/ extra-curriculares)?**

Não existe, tem de ser combinado com os professores, geralmente faz-se nas reuniões.

- **Que impactos pensa que a colaboração tem tido no seu desenvolvimento profissional?**

Eu penso que desenvolve muito mais, penso que me tem levado a ter um desempenho muito mais rico, mais bem fundamentado, mais variado, porque ficando sózinha na sala de aula acabamos por fazer mais ou menos as mesmas coisas. Também o tal momento de reflexão e a construção de projectos em comum da escola tem levado a que me desenvolva mais profissionalmente, implicando esforços de todos e o trabalho de grupo.

- **Como reagiria se o Ministério da Educação decretasse que das 10h não lectivas 5 teriam de ser desenvolvidas obrigatoriamente na escola para realizar trabalhos relacionados com a planificação conjunta? Concordaria?**

Tudo o que é de carácter obrigatório geralmente gera uma tendência de ser contra, mas se calhar ia favorecer a colaboração e às vezes faz-nos falta não haver essas horas para planificarmos, para combinarmos coisas, para reflectir, porque é bastante importante. No entanto, o sistema de regime duplo quase que condiciona essa decisão porque os espaços em comum serão ao fim do dia quando todos já estão cansados.

- **Que factores considera que propiciam o desenvolvimento da colaboração?**

São vários, desde a personalidade de cada um, desde a formação que cada um tem e o empenho que os professores vão pôr na sua acção, estes são factores ou vantagens para a colaboração.

- **E vê obstáculos ao desenvolvimento da colaboração docente? Quais?**

O horário duplo, o facto das pessoas terem uma certa insegurança em partilhar experiências, e estarem prontas para a colaboração, a personalidade de cada um.

- **O director da sua escola na sua função estimula o trabalho colaborativo? De que forma?**

Sim. Gosta que falemos das experiências, sobre o nosso trabalho criando um bom ambiente nas reuniões, quando elogia uma colega ajuda, acho que se deve promover este elogio. O director é fundamental para favorecer a colaboração.

- **Considera que a formação de professores valoriza ou tem valorizado o trabalho colaborativo entre docentes quer a nível de formação inicial como contínua?**

A formação de professores tem valorizado pouco o trabalho colaborativo, acho que tem sido pouco. Temos tido várias acções de formação sobre temas específicos: informática, geometria. A colaboração implica um envolvimento pessoal, a personalidade, trabalhar em grupo, sobre o desenvolvimento pessoal mas não se tem fomentado acções que realcem estes valores ou aspectos. Deveria apostar-se mais em formação contínua que abordasse estes aspectos como o envolvimento pessoal, o trabalho em grupo, a comunicação, os obstáculos à comunicação, os conflitos, etc.

- **O que pensa da troca de experiências profissionais como meio de formação?**

Acho que a troca de experiências como meio de formação é importante porque promoveria a tal reflexão e melhoraria o desempenho profissional a partir da troca de experiências, das vivências de cada um.

Entrevista 2

Colaboração entre docentes

- **Como define colaboração?**

Colaboração é trabalhar em equipa, aproveitar o que cada um tem para dar, nem todos podem dar da mesma maneira. Alguns têm mais ideias para umas coisas outros para outras e depois pôr em comum os conhecimentos das várias pessoas.

- **Na sua escola a colaboração docente existente é voluntária ou imposta?**

Há mais obrigação, cumprir mais certas coisas, mais imposta. Há trabalhos para destinar a cada um e nos pequenos grupos as pessoas colaboram umas com as outras, mas, não há aquele voluntariado para trabalhar em equipa

- **Na sua opinião qual a mais eficaz no desenvolvimento profissional do docente?**

Era muito importante que fosse voluntária, sem dúvida. Eu posso falar a um nível da colaboração que é o da programação em conjunto, eu planifico em conjunto com as outras colegas que têm o 1º ano na escola. Mas eu considero que apesar disso, apesar da ajuda aos colegas, a tal colaboração de pôr em comum ideias às vezes é um bocado complicado. As pessoas às vezes têm um bocado de receio de sair da sala, das suas ideias, e se calhar também eu, às vezes.

- **Como pessoa concebe-se sem interacção com os outros?**

Não de maneira nenhuma.

- **Considera que o individualismo prevalece no seio da cultura dos professores? Por que razão?**

Penso que sim, uma parte é pelo comodismo, dão as suas aulas e tirando isso, se tiverem que despende tempo para reunir com este ou aquele não o fazem. Em segundo lugar, há professores que pensam que já não há mais nada para aprender, já tudo se faz, para quê mais encontros se já se sabe aquilo tudo?

- **Que tipo de contactos mantém com os seus colegas no dia a dia? Considera-se bem ou mal sucedido?**

Quando chegamos à escola um cumprimento, bom dia. Por acaso chegamos sempre cedo à escola e ficamos a conversar uns quinze minutos antes de entrar na sala de aula. Falam quando vão ao café.

Também quando necessito de algo saio da sala e vou a outra sala pedir. Mas acho, que há pouca troca de ideias. Eu, por exemplo, gosto de partilhar certas coisas. Se eu acho que os alunos fizeram um trabalho engraçado, chamo as professoras das outras salas e os alunos, e as colegas aceitam bem isso. Mas caso contrário, não vejo mais nada.

- **Que opção tomava se lhe fosse dado a escolher entre trabalhar sozinho na sala de aula ou com outro colega permanentemente? Porquê?**

Aceitava muito bem trabalhar com outro colega na sala, era até muito bom que isso acontecesse, facilitava as tarefas, acho que nos dias de hoje, com as condições que temos, toda a ajuda é pouca.

- **Que factores considera que propiciam o desenvolvimento da colaboração?**
Primeiro, se as pessoas acreditarem nos mesmos objectivos, ou pelo menos em alguns vão ter vontade de partilhar
Segundo, saber trabalhar em grupo. Há pessoas que têm dificuldade em estar em grupo, dificuldade em comunicar, e outros não dão as suas ideias, guardam as suas ideias para si, porque, pensam que os outros irão pensar que "se está a armar em bom".
- **Como vê a sua motivação para, no aspecto profissional, desenvolver a colaboração?**
Sinto-me motivada ainda não desisti.
- **Vê alguma(s) vantagem(ns) na colaboração entre docentes? Qual (ais)?**
Sim, se uma pessoa pensa sozinha tem uma ideia se forem três pessoas há três ideias e podemos discutir, reflectir, enriquecendo os nossos conhecimentos e atitudes.
Por exemplo na programação: uma passa a grelha, outra a programação, outra a ficha. Distribui-se trabalho.
- **Na sua escola está previsto algum momento de planificação conjunta entre os professores das diferentes áreas (actividades curriculares/ extra-curriculares)?**
Não, apenas reunimos nos Conselhos escolares e é aí que combinamos algumas tarefas em comum.
No entanto procuro manter algum contacto com o professor de informática pois há trabalhos que são feitos na sala de aula e depois são passados para computador nessa actividade.
- **Considera que existem obstáculos ao desenvolvimento da colaboração docente? Quais?**
Individualismo, a concha.
Haver dois turnos, dificuldade em encontrar tempos comuns em termos de disponibilidade.
- **O director da sua escola na sua função estimula o trabalho colaborativo? De que forma?**
Penso que tenta, leva as pessoas a reflectir, fala que tem de haver mudanças... Ela acredita nisso e quer mudar, mas efectivamente ainda não o conseguiu.
- **Que impactos no desenvolvimento profissional surgem das práticas colaborativas entre docentes?**
Nas reuniões de programação mais do que programar, nós gastamos imenso tempo a conversar, a trocar impressões sobre os dias anteriores, as reacções do aluno,, fazer uma retrospectiva sobre o que foi o trabalho daquela semana ou mês. Acho que estes momentos são importantes pela troca de experiências e para conhecermos o que se passa ao nosso lado.
- **Faça uma breve retrospectiva do desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira em termos de experiências colaborativas com colegas.**
Uma experiência que eu fiz integrada num projecto europeu em que se organizou intercâmbio entre escolas de alguns países da U.E. e Portugal. Por exemplo em Espanha,

havia uma meia hora por dia em que os professores se reuniam todos antes de entrar para a sala onde combinavam actuar sobre aspectos que eram importantes para desenvolver.

- Como reagiria se o Ministério da Educação decretasse que das 10h não lectivas 5 teriam de ser desenvolvidas obrigatoriamente na escola para realizar trabalhos relacionados com a planificação conjunta? Concordaria?

Reagiria muito bem, penso que era importante. Por exemplo, lembrei-me agora que já fiz experiências de colaboração a nível de planificação com outros colegas, não da minha escola, porque não havia ninguém com disponibilidade, até eram de outro concelho e foi uma experiência muito positiva e engraçada. Muitas vezes comparávamos e víamos que uma coisa que dava jeito numa escola, já não dava para outra.

- Que exigências faria para que a colaboração entre docentes fosse eficaz?

Mais do que exigências há que pensar em mudar o interior de cada um. Eu acredito que isto pode começar a mudar nas escolas de formação de professores. Penso que é aí que se deve apostar. Eu penso que tem havido muitas mudanças, mudanças para os professores e para as quais não estavam nem estão preparados. Quando tiramos o curso fomos preparados para ir para dentro de uma sala sozinhos com os alunos e ninguém nos falou das vantagens de trabalhar em grupos, em equipa. Agora, é exigido, mas é uma coisa que vem do exterior, de cima para baixo. Enquanto não sentirem a necessidade interior de mudar, penso que todos os decretos, todas as reformas, não resultarão.

Eu tenho 20 anos de serviço, e gosto de colaborar e gosto de trabalhar em equipa e há pessoas que se calhar têm quase 60 anos de idade e também gostam de trabalhar em equipa e há outros que não. Mas eu penso que passa muito pela formação inicial.

- O que pensa da troca de experiências profissionais como meio de formação?

Penso que é importante. Quando vejo os trabalhos dos outros colegas e quanto é valorizado e penso afinal, nunca tinha pensado nisto. Penso que são muito mais proveitosas as acções de formação em que formador põe as pessoas a interagir umas com as outras do que quando vem um formador que diz tudo e nós vamos buscar a receita.

- Considera que a formação de professores valoriza ou tem valorizado o trabalho colaborativo entre docentes como forma do desenvolvimento profissional? De que forma?

Há uma coisa que eu sinto quando tenho estagiárias na sala, e que me choca um bocado é que a nível da avaliação mais do que avaliar o desempenho de cada um dentro da sala acho que é importante a interacção entre elas, apesar de aparecer nos itens de avaliação o peso dado é diferente.

Por exemplo elas colaboram imenso umas com as outras, uma pode estar a dar a aula a outra está a ajudar um aluno, é o que digo que uma faz para a outra e a outra faz para a outra e também pedem-me materiais para emprestar a colegas de outros grupos que estão a trabalhar noutras salas e noutras escolas e acho que isso é que é importante em termos de formação inicial. Penso que estas estagiárias dificilmente vão querer trabalhar sozinhas, individualmente.

Porque é que eu dou muita importância a estas questões? Como é que vamos pôr os alunos a trabalhar em grupo? Como é que vamos ensiná-los a trabalhar em grupo se nós temos uma dificuldade imensa em trocar ideias com os outros?

Ainda na semana passada fui a uma acção de formação sobre orientação de reuniões. E foram levantados aspectos relacionados com o não saber trabalhar em grupo.

CATEGORIAS EMERGENTES DAS ENTREVISTAS EFECTUADAS

CATEGORIA	O QUE DIZEM	
	"O REAL"	"O IDEAL"
Conceito de colaboração	"... não propositada, não planificada (...) existe uma colaboração quase que espontânea.	"...deveria haver mais colaboração" " ...quanto mais a pessoa se isolar menos rico vai ficar o trabalho." "... se houver colaboração também há reflexão"
Contactos com os colegas Relação com os colegas	"Não me concebo a trabalhar simplesmente sozinha, sem contactar com colegas" " Contactamos nas horas dos recreios, nas reuniões" "... eu penso que o que falha muito no contacto entre os professores é a reflexão. A partilha de experiências há mais, mesmo de modo informal" "...eu tenho as minhas opiniões(...) tento sempre aceitar a maneira dos outros como são (...)tento compreendê-los e aceitá-los e também tento partilhar tudo aquilo que eu realmente acho que resulta" "... também vêm ter comigo partilhar as coisas que fizeram, criando-se um ambiente mais aberto"	"...acho que é necessária a partilha para ir melhorando, para trocar experiências e para ir criando outras coisas, senão caímos também numa rotina." " mas poderia ser um contacto mais profundo," " Deveria haver um momento próprio para essa reflexão em conjunto."
Individualismo na profissão docente	"Penso que sim, que o individualismo docente ainda permanece na actividade docente (...) há muitos colegas que ainda têm dificuldade em partilhar coisas, em contar o que fez o que	

	<p>não fez"</p> <p>"... faz parte talvez da personalidade de cada um, das suas seguranças ou inseguranças (...) há pessoas que se fecham completamente e depois é difícil que essas colegas também possam entrar num processo de colaboração."</p>	
<p>Trabalho colaborativo em sala de aula</p>	<p>" Eu tenho colegas que têm muito medo de aceitar outra colega na sala. Porquê? Porque têm medo de ser avaliadas, porque acham que a colega vai estar a ver o trabalho delas."</p>	<p>" Aceitaria trabalhar com outro colega."</p>
<p>Exigências da colaboração</p>	<p>" Tinha exigências de planificação em conjunto, Tinha de haver muito diálogo entre as duas, tinha que haver uma divisão de tarefas: o que é que eu hoje faço? O que é tu vais fazer? Tínhamos que combinar metodologias "</p> <p>"não sei se resultaria com todas as pessoas. Por exemplo se não há afinidades, se não há maneiras de pensar e de agir idênticas eu acho que se corre o risco de se dar um choque que poderá prejudicar o trabalho e as crianças. "</p> <p>"... antes de haver essa colaboração pelo menos tem de existir um diálogo, um conhecimento prévio, saber como é que o outro é, o que é que se pode fazer, haver vontade mútua em colaborar."</p>	
<p>Formas de colaboração</p>	<p>"... os professores das áreas curriculares têm de construir um projecto curricular de turma em que são incluídos os professores das extra-curriculares (...) os professores das actividades extra-curriculares têm de estar a par</p>	<p>"...mas esta poderia e poderá ser mais profunda, se houvesse mais tempo. Trabalhámos em turnos contrários"</p>

	<p>daquilo que estamos a fazer dentro da sala e, se possível, entrar em concordância, dar um seguimento se possível, fazer outras actividades mas tendo por base o mesmo tema, saber os projectos que nós vamos fazer."</p> <p>"A minha experiência em relação aos professores das extra-curriculares tem sido sempre positiva, eles têm estado sempre abertos a isso, essencialmente na biblioteca e na informática."</p> <p>"A nível das professoras das curriculares nós planificamos em conjunto a nível de anos de escolaridade "</p> <p>"Com o professor de educação especial dialogamos sobre as dificuldades dos alunos e procuramos encontrar uma programação que ajude o aluno. "</p> <p>"Há ainda a professora de apoio com a qual dialogo no sentido de que desenvolva tarefas adequadas aos alunos, para que superem dificuldades."</p>	
Benefícios da planificação em conjunto	"...mais rico (...) a nível de estratégias"	
Impactos no desenvolvimento profissional	<p>" Eu penso que desenvolve muito mais, penso que me tem levado a ter um desempenho muito mais rico, mais bem fundamentado, mais variado"</p> <p>"... o tal momento de reflexão e a construção de projectos em comum da escola tem levado a que me desenvolva mais profissionalmente, implicando esforços de todos e o trabalho de grupo."</p>	

<p>Factores que propiciam a colaboração</p>	<p>"... a personalidade de cada um" "...a formação que cada um tem" "...o empenho que os professores vão pôr na sua acção"</p>	
<p>Obstáculos à colaboração</p>	<p>"O horário duplo" " o facto das pessoas terem uma certa insegurança em partilhar experiências, e em estarem prontas para a colaboração" "... a personalidade de cada um."</p>	
<p>Formação</p>	<p>" A formação de professores tem valorizado pouco o trabalho colaborativo" "A colaboração implica um envolvimento pessoal, a personalidade, trabalhar em grupo, sobre o desenvolvimento pessoal mas não se tem fomentado acções que realcem estes valores ou aspectos."</p>	<p>"Deveria apostar-se mais em formação contínua que abordasse estes aspectos como o envolvimento pessoal, o trabalho em grupo, a comunicação, os obstáculos à comunicação, os conflitos, etc." " Acho que a troca de experiências como meio de formação é importante porque promoveria a tal reflexão e melhoraria o desempenho profissional a partir da troca de experiências, das vivências de cada um." "A formação contínua poderia ajudar aos poucos para a abertura. Isto é assim, se elas estivessem interessadas, fossem a acções de formação que motivassem para a colaboração, que aos poucos, ninguém se fecha e nunca mais abre, parto desse princípio. Às vezes é uma questão de acomodação ou uma defesa às mudanças, às reformas "Ah! Eu sou assim. Eu trabalho assim, acabou. Não quero saber de mudanças""</p>

Anexo 3

QUESTIONÁRIO

Caro colega,

Este questionário é uma parte de um trabalho de investigação que estou a realizar sobre a problemática da colaboração entre docentes, integrado no Mestrado na área de Supervisão Pedagógica. Solicito-lhe algumas opiniões pessoais /profissionais, que serão fundamentais para estruturar o referido trabalho. Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima.

Grata pela colaboração

Glória Gonçalves

SEXO: Fem.
Mas.

IDADE: Até 25 anos
entre 26 e 35 anos
entre 36 e 50 anos
mais de 50 anos

ANOS DE SERVIÇO DOCENTE: Até 3 anos
de 4 a 6 anos
de 7 a 25 anos
mais de 25 anos

SITUAÇÃO PROFISSIONAL: Professor do quadro geral
Professor do quadro de vinculação
Professor contratado

Nº DE PROFESSORES DAS ÁREAS CURRICULARES DA ESCOLA ONDE LECCIONA: Até 5
Entre 6 e 10 professores
Mais de 10 professores

Apresentamos algumas afirmações que ajudam a identificar alguns aspectos sobre a colaboração entre docentes.

Indique a sua opinião fazendo uma cruz no respectivo rectângulo.

1. PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO DOCENTE

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1.1. Partilho os meus conhecimentos com os outros colegas.					
1.2. Na escola troco ideias sobre trabalhos escolares.					
1.3. Relaciono-me com os colegas de forma espontânea e voluntária.					
1.4. Planifico em conjunto com outros colegas do mesmo ano de escolaridade.					
1.5. Trabalho em conjunto com outros docentes para desenvolver iniciativas próprias.					
1.6. Partilho materiais com os colegas.					
1.7. Sinto-me inseguro quando partilho experiências com os colegas.					
1.8. Sinto dificuldade em estar em grupo.					
1.9. Na escola relaciono-me com os colegas através de contactos informais (cumprimento, recreio).					
1.10. O projecto curricular da minha turma é construído em colaboração com os professores das extra-curriculares.					
1.11. Planifico com o docente de educação especial.					
1.12. Aceito a observação em sala de aula por outros colegas .					
1.13. Aceito sugestões dos colegas.					
1.14. Trabalho em conjunto com outros docentes para desenvolver iniciativas requeridas externamente					
1.15. Partilho actividades com os docentes das actividades extra-curriculares.					
1.16. Planifico com o professor de apoio.					
1.17. Na escola partilho experiências com os colegas.					

2. A COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES

	Não tenho opinião	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.1. O individualismo ainda permanece na actividade docente.					
2.2. Colaborar é estar disponível para trabalhar em conjunto.					
2.3. Existem professores que ainda têm dificuldade em partilhar materiais.					
2.4. A colaboração entre docentes aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula e da escola.					
2.5. Colaborar é partilhar responsabilidades.					
2.6. A colaboração permite o enriquecimento dos conhecimentos e atitudes					
2.7. O horário duplo (turnos contrários) é um obstáculo à colaboração.					
2.8. A colaboração entre docentes propicia a atitude reflexiva.					
2.9. Colaborar é estabelecer papéis de comunicação e canais de interacção.					
2.10. A colaboração entre docentes propicia um desempenho mais rico.					
2.11. Colaborar é trabalhar em equipa.					
2.12. A formação inicial dos docentes tem valorizado o trabalho colaborativo.					
2.13. Colaborar é trocar tarefas em grupo.					
2.14. O individualismo docente depende da personalidade de cada indivíduo.					
2.15. A colaboração permite a melhoria na comunicação.					
2.16. Há professores que se fecham completamente.					
2.17. Colaborar é desenvolver um modelo de planificação conjunta.					
2.18. A colaboração entre docentes permite a construção de projectos comuns de escola.					
2.19. Deveria promover-se a troca de experiências como meio de formação.					
2.20. A colaboração entre docentes encoraja a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo.					
2.21. A personalidade de cada um constitui um obstáculo à colaboração entre docentes.					

	Não tenho opinião	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.22. A colaboração entre docentes proporciona a distribuição de tarefas.					
2.23. O individualismo docente deve-se ao comodismo.					
2.24. A colaboração entre docentes aumenta as relações interpessoais.					
2.25. Deveria proporcionar-se acções de formação contínua que tivessem como objectivos o reforço da auto-estima.					
2.26. A colaboração entre docentes propicia o aumento do clima de confiança.					
2.27. A formação contínua dos docentes tem valorizado o trabalho colaborativo.					
2.28. Colaborar é resolver problemas de forma partilhada.					
2.29. O individualismo docente deve-se ao isolamento de cada docente na sua sala de aula					
2.30. Colaborar é partilhar objectivos de forma mútua.					
2.31. A dificuldade em comunicar cria obstáculos à colaboração entre docentes.					
2.32. A colaboração entre docentes incentiva o diálogo.					
2.33. As acções de formação contínua que proporcionam momentos de interacção entre os formandos são mais proveitosas do que as acções em que o formando é "receptor" de informação.					
2.34. A colaboração entre docentes incrementa a discussão /debates.					
2.35. Os hábitos de trabalho solitário são obstáculos à colaboração.					
2.36. Deveria proporcionar-se acções de formação contínua que abordassem temas relacionados com a comunicação.					
2.37. O receio das críticas dos colegas impede a colaboração.					
2.38. Deveria proporcionar-se acções de formação contínua que abordassem temas relacionados com a dinâmica de grupo.					
2.39. A colaboração entre docentes implica trabalho em equipa.					
2.40. O receio da incompetência impede a colaboração entre docentes.					
2.41. Deveria proporcionar-se acções de formação contínua que abordassem temas relacionados com as relações interpessoais.					
2.42. A colaboração entre docentes implica esforços de todos.					