

Cultura(s) de trabalho colaborativa(s) na promoção do desenvolvimento profissional de professores

Daniela Gonçalves¹, Isabel Cláudia Nogueira¹, Margarida Quinta e Costa¹, Marina Torres Pinto²
daniela@esepf.pt, isa.claudia@esepf.pt, mqcosta@esepf.pt, dir@colegionovodamaia.pt

¹*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF, Portugal*

²*Colégio Novo da Maia; CIPAF, Portugal*

Resumo

Numa época em que os progressos económicos, científicos e tecnológicos que geram riqueza, desenvolvimento e mudança coexistem com o acentuar das desigualdades, da pobreza, da exclusão e das injustiças sociais, emerge a necessidade urgente de uma nova cultura assente na justiça, na solidariedade e na cidadania democrática. As noções de educação e de aprendizagem, neste quadro, revestem-se de um novo sentido e de uma nova amplitude porque, tal como em outras épocas marcantes, a educação de qualidade assume agora uma importância estratégica para o desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano viabilizando, assim, um crescimento equilibrado e sustentado das sociedades futuras. Deste modo, a escola tem de se reafirmar como um espaço de referência social e os professores terão de estar dotados de competências que lhes permitam compreender as linhas fundamentais dos processos de mudança que afetam o mundo, em geral, e as famílias e a escola, em particular. No nosso entender, os professores deverão ser agentes ativos da mudança dado ocuparem uma posição privilegiada que lhes permite responderem, com criatividade, aos desafios que lhes são colocados diariamente. Em simultâneo, além de deverem ser os principais impulsionadores da transformação do sentido das instituições educativas e, no âmbito desta, o das conceções de educação e de ensino, poderão ser ainda atores fundamentais na tarefa do desenvolvimento harmonioso e integral de cada ser humano. Tendo em conta esta conjectura, e no âmbito da formação contínua de professores, consideramos fundamental desafiar os docentes a conceber experiências de observação de aulas, naturalmente suportadas por referenciais supervisivos, contribuindo, desta forma, para o seu desenvolvimento profissional numa cultura de trabalho colaborativa. Com este artigo, propomo-nos partilhar uma destas experiências, realizada no âmbito do acompanhamento a um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que exerce funções numa instituição privada. Aplicando instrumentos de observação de aula previamente validados, procedeu-se a uma análise de conteúdo das narrativas de aulas observadas entre pares e construídas colegialmente. Emerge dos resultados desta investigação de natureza qualitativa a necessidade de investir cada vez mais neste tipo de dinâmica, porque promotora de aprendizagens colaborativas e (re)significações partilhadas.

Palavras-Chave: trabalho colaborativo; narrativa; desenvolvimento profissional; supervisão pedagógica.

1 Introdução

Entre os desafios emergentes que as instituições de ensino/aprendizagem têm de enfrentar contemporaneamente, encontra-se a diversidade de pessoas portadoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades, numa pluralidade de formas de ser e de pensar que convocam à construção da unidade da pessoa num mundo global. Face a uma sociedade cada vez mais complexa e, tantas vezes, desagregada nas suas estruturas fundamentais, torna-se imperioso, da mesma maneira, construir os fundamentos de uma relação educativa baseada em valores, saberes e práticas de referência. Em simultâneo, numa época em que os progressos económicos, científicos e tecnológicos que geram riqueza, desenvolvimento e mudança coexistem com o acentuar das desigualdades, da pobreza, da exclusão e das injustiças sociais, emerge a necessidade urgente de uma nova cultura assente na justiça, na solidariedade e na cidadania democrática. As noções de educação e de aprendizagem, neste cenário, revestem-se de um

novo sentido e de uma nova amplitude porque, tal como em outras épocas marcantes, a educação de qualidade assume agora uma importância estratégica para o desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano viabilizando, assim, um crescimento equilibrado e sustentado das sociedades futuras.

A escola, em nosso entender, tem de se reafirmar como um espaço de referência social e os professores terão de estar dotados de competências que lhes permitam compreender as linhas fundamentais dos processos de mudança que afetam o mundo, em geral, e as famílias e a escola, em particular. Portanto, os professores deverão ser agentes ativos da mudança dado ocuparem uma posição privilegiada que lhes permite responderem, com criatividade, aos desafios que lhes são colocados diariamente. Por isso, deverão ser os principais impulsionadores da transformação do sentido das instituições educativas e das concepções de educação e de ensino, para além de serem ainda atores fundamentais na tarefa do desenvolvimento harmonioso e integral de cada ser humano.

Em breves palavras, poder-se-á caracterizar a transição paradigmática que está a ocorrer no mundo como fonte impulsionadora por novos factos/fenómenos que exigem novas interpretações e, consequentemente, suscitam novas abordagens educativas a partir de novos princípios.

Assim, irromperam num mundo em holomovimento (a multidimensionalidade do mundo num movimento fluente) uma abordagem e pensamento sistémicos para dar conta da totalidade indivisa dos fenómenos mundiais (globalização) onde a educação se insere. As teorias, cada vez mais transitórias do conhecimento e a pressão dos resultados, reclamam a construção de um outro tipo de conhecimento: o conhecimento em rede, a auto-organização recursiva, a integração do qualitativo no quantificável e a transferência e valorização económica do conhecimento.

As implicações educacionais destas mudanças são desafiantes: (i) exigem a reintegração (inclusão) do sujeito neste processo mundial em curso; (ii) concebem o próprio conhecimento como processo e intimamente ligado a redes educativas; (iii) a educação torna-se um sistema necessariamente ‘aberto’ a outras contribuições e à perceção das conexões e do significado do contexto; (iv) a educação é convidada a levar à compreensão da pessoa na sua integralidade, a deixar de lado a ideia moderna de progresso e apontar muito mais para a noção de evolução criativa, promovendo na pessoa a unidade da ciência com a espiritualidade e a sua realização como cidadã através de um laço social de natureza solidário.

As instituições e atores educativos contemporâneos devem socorrer-se de paradigmas epistemológicos próximos do construtivismo, do interacionismo, do sociocultural e do transcendente a fim de cumprir uma vocação de “educação para a era das relações”. Nesta vocação, acentua-se a articulação da educação com o desenvolvimento humano sustentável, o enfoque reflexivo na prática pedagógica, privilegiam-se novos instrumentos de ensino/aprendizagem centrados numa nova ecologia cognitiva, visando a autonomia, a cooperação e a criticidade dos sujeitos numa cidadania cultural que alie local/global.

2 Cultura(s) de trabalho colaborativa(s) na promoção do desenvolvimento profissional de professores

Os conceitos em torno do desenvolvimento profissional têm sido incluídos com grande interesse, no contexto contemporâneo, nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino. Para dar resposta aos atuais reptos da escola, os professores refletem e constataam que os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas antes e durante a formação inicial, são, em grande medida, manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira. Segundo Roldão (2005), face à complexidade da questão, as práticas de formação necessitam do empenho dos professores e da gestão das escolas para uma reconceptualização da formação como eixo e como estratégia de desenvolvimento profissional.

No entender de Ponte (1995), a noção de desenvolvimento profissional está próxima da noção de formação, mas estas não são propriamente sinónimas, visto que a formação se encontra associada à ideia de “frequentar” cursos, numa lógica mais ou menos “instrucional”, enquanto o desenvolvimento profissional se efetua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de cursos, mas também uma variedade de outras ações, tais como a realização de projetos, a partilha de experiências,

o exercício de reflexão, entre outros. Além disso, ao termo formação associa-se um movimento essencialmente de “fora para dentro”, no qual se entende que cabe ao professor absorver os conhecimentos e as informações que lhe são transmitidos, enquanto que ao termo desenvolvimento profissional se associa um movimento inverso, “dentro para fora”, em que o docente em desenvolvimento decide que questões quer considerar e que projetos quer empreender e executar. Por outras palavras, o professor passa de objeto, na formação, a sujeito, no desenvolvimento profissional.

Partilhamos desta perspetiva, visto que, por norma, na formação, atende-se principalmente àquilo que o professor necessita de aprender, enquanto no desenvolvimento profissional se potenciam aspetos do conhecimento que o professor detém à partida. De acordo com esta diferença, a formação tende a ser perspetivada de modo compartimentado, ou seja, por assuntos ou temas, enquanto o desenvolvimento profissional, embora possa focar em cada momento um ou outro tema, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo e, neste sentido, exige a interligação da teoria com a prática. Ao contrário, a formação parte, inevitavelmente, da teoria, não chegando, não raras as vezes, a sair dela.

Tendo em conta estes pressupostos, referir-nos ao desenvolvimento profissional docente não equivale a referir-nos à formação de professores. A formação contínua de professores pode ser vista com um novo olhar se o conceito de desenvolvimento profissional valorizar a sua emancipação profissional no sentido que o professor deixa de ser visto como mero recetor de informação mas passa a ver valorizadas as suas potencialidades, sendo encarado como profissional autónomo e responsável, com múltiplas facetas. Deste modo, referir-nos ao desenvolvimento profissional como um processo com continuidade e evolução, no qual o professor reconstrói-se na sua prática, contrapondo o conceito tradicional do aperfeiçoamento profissional da formação inicial proporcionado pela formação contínua. Neste contexto, o professor não deve ser mero executor de decisões alheias mas desenvolver a capacidade para assumir posições e tomar decisões. Privilegiamos processos de formação contextualizados por uma perspetiva de desenvolvimento profissional que reconheçam e potenciem essa capacidade e propiciem o confronto das ações quotidianas dos professores com as teorias públicas. Preconizamos a necessidade do professor rever as suas práticas e as teorias que as enformam, numa atitude de sistemática pesquisa da prática e de procura de novos conhecimentos para a teoria, aparando a prática de ensinar.

Com esta convicção, tal como Moreira (2010, p. 21), consideramos que:

as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objetivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da ação profissional docente.

Neste cenário, o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento do profissional docente implicam a responsabilidade de tornar real a possibilidade de estender a reflexividade crítica, de acordo com o compromisso das contingências da sociedade contemporânea. É neste cenário que devemos procurar garantir que os professores sejam capazes de construir e defender diferentes referências e ferramentas educacionais, numa lógica de trabalho conjunto. Aceitamos, deste modo, a visão de Korthagen (2010) ao propor o foco em questões emergentes e nas preocupações dos contextos reais, fomentando a reflexão sistemática e conjunta entre professores, tentando compreender as interconexões do aprender a ser e aprender a viver juntos, dando sentido ao aprender a fazer e aprender. Daqui decorre a cultura colaborativa numa abordagem de (co)envolvência em processos e exercícios de (auto)regulação, em prol do trabalho pessoal e coletivo situado no acompanhamento do processo de aprendizagem.

3 Procedimentos metodológicos

Entendemos a adoção de práticas de supervisão entre pares como processo de reconstrução da profissionalidade docente e como meio de melhoria de práticas e, portanto, de promoção do sucesso educativo e de aprendizagens efetivas. Os resultados parciais que aqui se partilham resultam de um projeto de investigação em desenvolvimento, de natureza mista, que estabeleceu como objetivos principais:

a) desenvolver a indução de novas práticas supervisivas na docência; b) identificar mecanismos facilitadores/constrangedores à implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares.

Neste texto, com enfoque descritivo-explicativo e por aplicação da técnica de análise de conteúdo, relatamos uma experiência supervisiva desenvolvida por um conjunto de 12 professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico de uma instituição de ensino particular do Grande Porto.

Ancorados por instrumentos de regulação de práticas de ensino concebidos e previamente validados pela equipa de investigação do projeto – grelha de observação de aulas, sistema de questionamento de práticas de ensino e elementos de construção de narrativa profissional -, os professores, agrupados em “pares supervisivos” por nível de escolaridade (1.º e 2.º ano e 3.º e 4.º ano), tiveram esta oportunidade de supervisão pedagógica.

Nesta fase, ficou definido, sempre que possível, que o par pedagógico observaria duas aulas de 60 minutos, de conteúdos da mesma área científica, dado o agrupamento por nível de escolaridade permitir uma maior cumplicidade e pelos professores pertencerem a um mesmo grupo de planificação de aulas. Suportado num guião de questões orientadoras da observação de aulas, o docente observador procedeu ao registo das suas *perceções* sobre a aula lecionada pelo seu par. *A posteriori* e com base nos registos produzidos pelo docente observador, cada dupla elaborou uma narrativa final sobre cada sessão observada, subscrita por ambos.

O guião de observação de aulas entre pares foi elaborado como um sistema de questionamento que se constituiu em quatro categorias complementares: propósito(s) pedagógicos, modos(s) pedagógicos, sequencialidade pedagógica e relação pedagógica. O guião foi validado numa experiência entre pares em contexto de ensino superior politécnico (em publicação). Para a categoria referente ao(s) propósito(s) pedagógico(s) pretende-se compreender: que objetivos de aprendizagem visam levar os estudantes a atingir e como se articulam com os conhecimentos dos estudantes e os ajudam a progredir; que conexões permitem estabelecer com outros conceitos e situações. Na categoria modo(s) pedagógicos incluíram-se como indicadores a referência: como são apresentadas as atividades aos estudantes; como estas as desenvolvem e como servem de base a uma discussão e ao estabelecimento de novo conhecimento. Na sequencialidade pedagógica preocupamo-nos em compreender que cadeias de tarefas inter-relacionadas são utilizadas no sentido de proporcionar um percurso de aprendizagem efetivo. Relativamente ao ambiente de aprendizagem surge a categoria relação pedagógica, onde se tenta compreender: a intencionalidade na promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento (afetivo, emocional e social) do estudante; a existência de iguais oportunidades de participação; a promoção da integração dos estudantes nas tarefas e a adoção de regras de convivência, colaboração e respeito.

O sistema de questionamento/categorização utilizado neste estudo permitiu a uniformização da observação das aulas e a posterior análise de conteúdo das reflexões conjuntas, produzidas como síntese da intervenção pedagógica. Refira-se que cada par pedagógico pode enriquecer os seus contributos, mediante a apresentação de propostas de ação para aspetos suscetíveis de melhoria, quando justificadas, assim como a narração dos aspetos considerados pelo par pedagógico como mais significativos para o processo supervisivo.

4 Apresentação de resultados

Pela análise de conteúdo interpretativa das narrativas conjuntas podemos caracterizar a intervenção pedagógica do grupo de professores deste estudo (codificados nas citações por P seguido de número atribuído ao professor de modo a manter o anonimato) tendo como referência as categorias previamente definidas: propósito(s) pedagógicos, modo(s) pedagógicos, diversidade pedagógica e relação pedagógica. Num primeiro momento refletimos sobre o modo como os propósitos pedagógicos se expressaram nas aulas observadas. Os professores demonstram preocupação em ter como orientação do seu trabalho os objetivos pedagógicos definidos para a sua aula referindo a necessidade de “servir os objetivos da mesma” (P1), nomeadamente, “a correção de algumas dúvidas” (P2), a “intencionalidade simultaneamente orientadora e formativa” (P1) e “potenciadora de uma troca de ideias” (P6).

A relação dos conhecimentos dos alunos com a sua progressão é também referida como um propósito “com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos” (P8) e “uma oportunidade de aprendizagem” (P7), e ainda visando a “promoção do sucesso de todos os alunos” (P6). Outros professores têm consciência da dificuldade desta articulação, assumindo que “a forma como as perguntas eram exploradas não deixava espaço para que eles (alunos) tivessem algum tipo de autonomia na resolução das mesmas (P1). Nesta categoria é ainda referida a importância da “motivação dos alunos no processo de aprendizagem” (P4) com o objetivo de “dar uma melhor resposta pedagógica aos seus alunos” (P5).

A apresentação das atividades e o modo como contribuíram para o conhecimento foi agrupado na categoria modos pedagógicos. Os professores refletiram sobre “a estratégia utilizada” (P2) referindo, por um lado, momentos em que “a aula foi bastante diretiva” (P1) e “a atividade foi pouco dinâmica” (P2), e outros em que se valoriza a importância da “observação” (P7) no trabalho em sala e situações apresentadas como “um desafio” (P8). Consideraram que “as perguntas eram pertinentes e estavam bem elaboradas” (P1) e que era “dada a oportunidade” (P5) aos alunos de “refletir em conjunto” (P7) proporcionando-se “momentos de reflexão e partilha de ideias” (P5).

Todos os professores identificam na sequencialidade pedagógica um momento inicial de apresentação, de natureza mais teórica, que ocupa menos tempo de aula, seguido de um momento completamente centrado na aprendizagem do aluno, implicando-o, terminando sempre com uma síntese, não existindo “atividades intermédias” (P2) promotoras de dispersão. Tendo como preocupação que as “atividades estejam bem preparadas” (P1), os docentes apontam momentos de dinâmica “pouco ativa” (P1) com “alguns períodos de dispersão por parte dos alunos” (P2), exigindo uma reconfiguração da estratégia de ensino desenvolvida. Por parte de todos os professores envolvidos nesta experiência supervisiva, é perceptível a preocupação com a relação pedagógica, com a turma “muito tranquila” (P1), registando “um ambiente de trabalho propício à aprendizagem” (P2) e “com bom ambiente de trabalho” (P1). Consideram que os alunos “sentem-se seguros na presença da professora” (P2) e que uma boa “relação pedagógica poderá potenciar envolvimento” (P4), referindo que “os próprios alunos ajudavam os colegas” (P2) a esclarecer as dúvidas: pelos “modos de atuar em sala” (P5), é percebida igualdade de oportunidades aos alunos, favorecendo o “caminhar lado a lado” (P6) assim como a “oportunidade de olhar o outro” (P7) e desenvolver trabalho colaborativo, porque “em conjunto” (P7) e/ou “em grande grupo” (P1) os problemas e desafios acabam por ser resolvidos com base na convivência e no respeito pelo outro.

Relativamente às propostas de melhoria, após este percurso reflexivo e colaborativo os professores consideram-se atores fundamentais de mudança, assumindo a necessidade de “rever a sua prática” (P5) e de “repensar estratégias” (P5), e, por isso, sentem a necessidade e a importância de investir neste tipo de dinâmicas de supervisão entre pares, envolvendo-se “enquanto docentes” (P7) com vista ao “enriquecimento da prática docente” (P6).

Como aspetos mais significativos da experiência de aprendizagem colaborativa vivenciada, os professores consideram que a observação da aula “foi interessante” (P2) e “permitiu perceber” (P2) a potencialidade desta abordagem supervisiva/colaborativa, considerando-a “uma mais-valia para ambos os docentes” (P3). Afirmam que o “momento de observação entre pares foi catalisador de uma reflexão” (P4), enfatizando a “reflexão conjunta” (P8) e assinalando a importância dos “instrumentos de supervisão pedagógica” (P1) como “orientação transformadora (...) e autonomizante” (P1). Esta observação entre pares permitiu “investir num tipo de trabalho colaborativo diferente” (P3), sustentado “por atitudes de abertura e corresponsabilização” (P1) e promovendo “a partilha de práticas, bem como o seu aperfeiçoamento” (P3). Deste modo, foi possível fomentar aprendizagens colegiais e possibilitou (re)significações que contribuem para o “desenvolvimento profissional” (P1).

5 Considerações finais

O trabalho que apresentamos reflete parte de um projeto de investigação que tem vindo a ser realizado em torno de modelos inovadores de supervisão pedagógica. Iniciado com docentes do ensino superior politécnico e, como descrito neste artigo, envolvendo já professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a sua realização pretende-se contribuir para o desenvolvimento de uma nova racionalidade científica e pedagógica, que implique a construção partilhada de conhecimento sempre renovado, ajudando a

Escola a problematizar-se e a projetar o seu futuro. Após esta experiência de observação de aula entre pares, e posterior análise reflexiva conjunta e colaborativa, os professores compreenderam melhor as suas práticas, revelaram uma maior abertura à necessidade de proceder a ajustes metodológicos e procedimentais em sala de aula, propondo-se dar um novo sentido e uma nova amplitude aos seus pressupostos e às suas práticas de ensino e de (auto)aprendizagem.

Reforça-se, assim, a supervisão pedagógica por pares como modalidade promotora de aprendizagens colaborativas e de (re)significações partilhadas, potenciadora de reconfiguração do desenvolvimento da profissionalidade docente.

6 Referências

- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas da gestão curricular: crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Ponte, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp. 193-211). Lisboa: SEM-SPCE.