

O Trabalho Colaborativo como Mecanismo de Aprendizagem, de Desenvolvimento Profissional e Organizacional: o exemplo de Escolas TEIP

Marta Mateus de Almeida¹

Estela Costa²

Mónica Baptista³

Resumo: A discussão em torno das linhas de orientação que devem estar na base do desenho de projetos de formação e de desenvolvimento profissional dos professores vem apontando para uma, cada vez maior, aproximação aos contextos de trabalho em que estes se inserem. Reportamo-nos à ideia de práticas indutoras de desenvolvimento profissional, na qual integramos a formação como oportunidade de desenvolvimento profissional, em detrimento da conceção atomista de formação dirigida ao treino de competências avulso. Entendemos que a formação contínua não pode ser reduzida a uma visão funcionalista, enquanto instrumento de implementação de reformas preconizadas, mas entendida como um processo que valoriza o desenvolvimento individual e organizacional. Assim, partimos da experiência do trabalho desenvolvido em contexto de escolas dos Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP) enquanto espaços embrionários de criação de comunidades aprendentes. Comunidades baseadas no trabalho colaborativo, numa perspetiva construtivista e sociocultural, em que a aprendizagem é percebida como um esforço individual embora situado social e culturalmente, visando a resolução de problemas, num projeto de revisão e autoanálise permanente, sinal de aprendizagem e de desenvolvimento institucional, bem como o incremento de uma cultura de inovação permanente nas escolas.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo, Desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional.

Introdução

A discussão em torno das linhas de orientação que devem estar na base do desenho de projetos de formação e de desenvolvimento profissional dos professores vem apontando para uma cada vez maior aproximação aos contextos de trabalho em que estes se inserem. Simultaneamente, na perspetiva aqui assumida, as práticas indutoras de desenvolvimento profissional implicam a convergência de condições pessoais e institucionais favoráveis à mudança e à inovação, implicando cada um individualmente e a escola enquanto organização aprendente, num processo evolutivo contínuo, conducente à maturidade profissional dos indivíduos e à melhoria da qualidade das escolas (Almeida, 2012).

O nosso entendimento do professor enquanto profissional aprendente complementa-se com a perspetiva da instituição como entidade social que aprende (Zabalza, 2004). Neste contexto, o trabalho colaborativo afigura-se-nos como o esquema de trabalho preferencial em

1. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. mialmeida@ie.uil.pt

2. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ecosta@ie.uil.pt

3. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. mbaptista@ie.uil.pt

uma comunidade aprendente, fundamental para que as escolas busquem soluções inovadoras. A interação social propiciada pelo trabalho colaborativo favorece a (re)construção dos saberes, na medida em que a exposição às formas de pensar dos outros faz emergir conflitos, levando o indivíduo a conceptualizar o seu ponto de vista, por um lado, e, por outro, a examiná-lo e a questioná-lo iluminado pelo olhar do outro (Boucher & Desgagné, 2001).

O propósito deste texto é refletir em torno das condições necessárias para que as escolas se tornem entidades aprendentes, assentes em trabalho colaborativo, simultaneamente palco de formação e de aprendizagem contínua, inerente ao desenvolvimento profissional e organizacional. Fazemo-lo tendo como base as experiências das escolas dos Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP). Caracterizadas por altos níveis de insucesso, indisciplina, abandono e absentismo, estas escolas constituem uma fonte de desafios e um cenário propício para que todos se envolvam ativamente na procura de soluções alternativas e inovadoras, em torno de processos de aprendizagem colaborativa. Neste texto, focamo-nos em alguns desses desafios, a partir de três dimensões potenciadoras do desenvolvimento de trabalho colaborativo: a cultura e o clima institucionais; os processos de avaliação e melhoria e as lideranças intermédias.

Potencialidades do Trabalho Colaborativo

A noção de comunidade aprendente que aqui mobilizamos dá continuidade ao princípio do entendimento da estrutura institucional enquanto entidade que aprende e se reinventa. Além disso, reconhecer as potencialidades do trabalho colaborativo requer ultrapassar o carácter individualista das atividades docentes e da própria atividade de ensino. A constituição de grupos de trabalho colaborativo oferece a cada um dos envolvidos, para além das vantagens associadas à partilha e à aprendizagem que possibilitam uma melhoria contínua, apoio moral, permitindo ainda a sincronização de perspetivas no tempo, envolvendo todos em torno de projectos comuns, diminuindo a incerteza e limitando excessos de culpa (Hargreaves, 1995).

O estabelecimento de culturas colaborativas é gradual, profundo e duradouro e implica compromisso institucional (Fullan, 1990). A constatação de benefícios mútuos por parte dos atores/organizações envolvidas é uma das condições para que não se redunde na 'inércia colaborativa' (Frost *et al.*, 2010). Aplicando a proposta de Wenger e *companheiros* (2002), é possível encontrar quatro estádios de desenvolvimento no estabelecimento de comunidades de aprendizagem nas escolas TEIP:

1. **Estádio potencial** – os grupos começam por se aproximar através da identificação de necessidades próximas e pela determinação de papéis, com especial destaque para a delimitação das lideranças.
2. **Estádio de formação/união** – etapa onde se procura alargar o grupo e estabelecer tempos e espaços comuns de trabalho.
3. **Estádio de maturidade** – conseguida a consolidação do grupo, definem-se projectos de trabalho promotores de aprendizagem e de inovação que vão ao encontro da missão estabelecida para o grupo e pelo grupo.
4. **Estádio de renovação** – o grupo vai-se reinventando, acolhendo e apoiando novos membros, podendo funcionar como embrião para a proliferação de novos grupos de trabalho, que sendo capazes de funcionar de forma independente, em certos momentos se cruzam, promovendo verdadeiras redes de encontro e de partilha (Almeida, 2012).

A colaboração como cultura opõe-se à cultura do individualismo e operacionaliza-se através de estratégias de coordenação no seio da instituição (Knight *et al.*, 2006; Zabalza, 2004) e de promoção da liderança (Ramsden, 2004). Mais ainda, infundir modos de trabalho colaborativo nas instituições, impele as mesmas a ultrapassar uma visão disciplinar (Elton, 2009), criando espaços de encontro e de partilha entre professores provenientes das diversas áreas

disciplinares e das diversas estruturas departamentais das instituições, em torno de temáticas e problemáticas comuns.

É partindo destas dificuldades que lançamos a nossa reflexão em torno de três dimensões que, do nosso ponto de vista, se afiguram importantes para a implementação de modos de trabalho colaborativos atinentes a processos de aprendizagem organizacionais e de desenvolvimento profissional dos atores: a cultura e o clima das instituições, o envolvimento em processos de avaliação e de melhoria da qualidade e o papel desempenhado pelos líderes intermédios na criação de trabalho em rede.

Atentar à Cultura e Clima Institucionais

Qualquer projeto de desenvolvimento ou de melhoria a implementar deverá ser contextualizado, tendo por referência a política educativa enquadradora e a cultura institucional que a caracteriza (Day, 2001; Estrela, 2003; Imbernón, 2000). O conceito de cultura é aqui assumido como um conceito inclusivo, que se refere a dimensões diversas das organizações e que abrangem aspetos como normas, valores, crenças e preconceitos, as formas de relação e de gestão de situações de conflito, os enfoques sobre os conteúdos e metodologias das tarefas, as modalidades de distribuição de poder, entre outros, aspetos que são compartilhados pelos membros dessa cultura (Felman-Nemser & Floden, 1986; Hargreaves, 1997; Zabalza, 2004).

No caso específico da Escola, não podemos deixar de ressaltar as estruturas disciplinares enquanto elementos da cultura organizacional (Hargreaves, 1997), o que nos remete para a necessidade de atender às características e especificidades de cada área disciplinar que constituem tribos e territórios específicos, na metáfora de Becher (1989). A cultura e identidade institucional estão especialmente relacionadas com o tipo de práticas desenvolvidas no seu seio, verificando-se a partilha de teorias implícitas sobre a aprendizagem e sobre o papel dos professores nesse processo, de (sobre)valorização de determinadas destrezas face a outras, das expectativas face às capacidades intelectuais e às atitudes dos alunos (Hargreaves, 1997; Zabalza, 2004) que resultam em uma *"espécie de pensamento colectivo ou ideologia sobre a docência"* (Zabalza, 2004, p.84). É neste entendimento que autores como Day (2001) e Hargreaves (1997) defendem que qualquer iniciativa com intencionalidade de promover o desenvolvimento e a melhoria do ensino terá que atender à *"cultura valores e tradições preexistentes"*. Mas, a cultura institucional é também fortemente marcada pela dinâmica relacional e pelos conflitos de poder. Neste sentido, a cultura institucional ultrapassa o conjunto de valores, crenças ou práticas partilhadas, incorporando simultaneamente um sistema de *"equilíbrio de forças mais do que uma unidade sólida"* (Zabalza, 2004, p.84). Referimo-nos, portanto, ao clima relacional que de forma mais abrangente é experienciado no seio das instituições, a par da cultura que a representa.

Não se pode, portanto, pensar em mudança de forma descontextualizada e estreita (Imbernón, 2000; Zabalza, 2004). Importa atender às tradições, culturas e regularidades presentes nas instituições, nas estruturas hierárquicas e nas relações de poder estabelecidas. Assim, *"a dialéctica homeostase-mudança no seio de cada organização dependerá dessa esclerotização das estruturas"* (Zabalza, 2004, p.71).

As condições requeridas para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento institucional enunciadas por Zabalza (2004) passam pela introdução de esquemas de planificação, que permitam introduzir intencionalidade nas ações de desenvolvimento a promover; pela eliminação de obstáculos e pela criação de condições favoráveis. Romper com esquemas de funcionamento perpetuados e inquestionados ao longo dos tempos é um dos principais desafios colocados às escolas TEIP. Promover a discussão de práticas instituídas, sejam elas nos processos de gestão organizacional, sejam ao nível das práticas de sala de aula, é condição essencial para a introdução de inovação e o abandono de práticas rotineiras, e inoperantes.

Comprometer-se com a Avaliação e a Melhoria da Qualidade

As condições elementares para que as instituições se tornem organizações aprendentes (Zabalza, 2004) indicam que tenham que assumir um compromisso no sentido da melhoria da qualidade. A introdução de inovação visando a melhoria é um sinal de aprendizagem e de desenvolvimento institucional (Zabalza, 2004) e garante o estabelecimento de uma cultura de inovação permanente nas escolas (Brodeur et al., 2005). Este aspeto remete-nos para um outro tipo de fenómeno a atentar quando reflectimos sobre os processos de desenvolvimento e mudança: a avaliação.

A avaliação só faz sentido se participada, se objeto de partilha desde a fase de planificação inicial, passando pela recolha e sistematização da informação, até aos momentos de interação e questionamento. O produto final deve resultar de processos altamente participativos e reflexivos. Requer trabalho coletivo constituindo o contexto para a colaboração. Porque "avaliar é construir um sentido sobre a realidade" (Cosme & Trindade, 2010, p. 38), a avaliação é, particularmente, a auto-avaliação, concorre para o empoderamento da Escola através do (auto) questionamento e da reflexão coletiva, envolvendo os atores que "habitam" a escola através de processos de interpelação e de negociação de referenciais, de meios e processos. E, sendo assim, enquanto "dimensão estruturante da avaliação institucional", a autoavaliação "deve poder ser confrontada dialógica e criticamente com formas (complementares) de avaliação externa" (Afonso, 2010, p.17).

As escolas integradas no programa TEIP são, desde logo, impelidas a assumir este compromisso em torno da melhoria da qualidade, tendo como ponto de partida a implementação de uma política de avaliação e diagnóstico e a criação de dispositivos de monitorização sistemática da sua atividade. A deteção de constrangimentos e potencialidades, a identificação de áreas problemáticas bem como o reconhecimento de práticas eficazes permite às escolas um conhecimento fundamentado, base de trabalho para a procura de soluções e para o estabelecimento de prioridades de atuação. No caso específico das escolas TEIP, não podemos deixar de assinalar a importância do 'amigo crítico' (consultor ou perito) que, pelo seu papel neutro e de mediador de relações interpessoais e na gestão de conflitualidades latentes ou desveladas; pelo olhar exterior crítico e interrogador; bem como pelo aporte teórico e técnico dado às equipas, contribui favoravelmente para a viabilização e ao estímulo do trabalho colaborativo.

Se é certo que as escolas estão obrigadas normativamente a concretizar processos de auto-avaliação e avaliação externa, para muitas esta é mais uma tarefa colossal de resposta a uma exigência de prestação de contas e que pouca tradução tem na mudança das suas práticas. Para as Escolas TEIP a avaliação é o ponto de partida para a fundamentação e planeamento de uma resposta específica a problemas detetados, consubstanciada num plano de melhoria, simultaneamente assumido como compromisso interno e contratualizado externamente.

O papel dos líderes intermédios e o trabalho em rede

Outras das condições essenciais para o sucesso das escolas aprendentes passa pela capacidade em constituir no seu seio redes de trabalho colaborativo. Se um bom dispositivo de diagnóstico, monitorização e avaliação é fundamental para orientar a ação, o estabelecimento de redes e canais de comunicação eficazes são estratégicos para que, de uma ação de um grupo isolado, se passe à lógica de um coletivo envolvido e empenhado no projeto da escola. Deste modo se promove a transição de *"uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade"* (Barroso, 1998, p. 28), e de *"uma cultura de isolamento para uma cultura de participação"* (Ibidem).

As estruturas intermédias desempenham um papel essencial, potenciador de culturas organizacionais que favorecem a comunicação e a interação entre professores, alunos e demais

comunidade educativa. Elmore (2006, p. 6) indica como condição para o êxito dos líderes escolares a sua capacidade para melhorar a qualidade das práticas institucionais. Especificamente, torna-se necessário cada vez mais flexibilizar os modelos organizacionais, tendo em vista o reforço de culturas de escola promotoras do trabalho colaborativo e de responsabilidade partilhada (Costa, Baptista & Ponte, no prelo).

As escolas são organizações complexas, constituídas por múltiplos subsistemas que se interrelacionam. Para se envolver a escola em torno de um projeto que é comum a todos, como é o caso dos TEIP, dever-se-ão criar mecanismos de aprendizagem organizacional que mantenham os atores ligados uns aos outros, 'em rede'. Uma organização que aprende é uma organização cujo desenho organizacional tem em vista criar, adquirir e transferir novos conhecimentos e, ainda, modificar os seus comportamentos de modo a refletir sobre os novos conhecimentos (Garvin, 1993).

No contexto organizacional escolar, o trabalho dos líderes intermédios passa pela capacidade de ouvir, escutar as necessidades do grupo, valorizar o contributo de todos, atribuindo-lhes importância na vida da organização. Desempenhando os líderes intermédios o papel de interface entre os diferentes 'ambientes' e atores organizacionais, a sua capacidade de comunicação é fator facilitador da perceção das mensagens, permitindo que fluam em todas as direções, sem constrangimentos. Igualmente, a capacidade organizativa dos líderes intermédios (e consequentemente o funcionamento das estruturas intermédias) permite estimular o grupo (o departamento) na definição de objetivos organizacionais (Whithaker, 2000).

Assim, aqueles a quem é consignada a responsabilidade de liderar os projetos TEIP têm talvez como primeiro desafio, em consonância com as estruturas diretivas das escolas, encontrar formas para contornar progressivamente os potenciais mecanismos de resistência. Nas escolas TEIP, onde o repto à inovação e à mudança se agudiza particularmente, acarreta por vezes encetar processos de ruptura com a cultura vigente, com as práticas e conceções perfilhadas. Trata-se, no fundo, de entrar em processos de *desaprendizagem* que admitam espaço para a mudança e para a inovação, para uma heterodoxia metodológica (Imbernón, 2000) passível de provocar uma ruptura no *habitus* (Perrenoud, 1999).

Deste modo, é fundamental que as equipas TEIP utilizem esquemas de negociação e de participação, no interior da organização, reconhecendo aos professores a capacidade para tomar decisões e assumir compromissos, evitando a sua redução à condição de executores das decisões tomadas por outros (Smith, 2008; Zabalza, 2004).

Vem sendo também assinalada na literatura a importância de aumentar a visibilidade e responsabilidade das estruturas intermédias nestes processos. Advoga-se ser mais fácil compreender e atender simultaneamente às necessidades institucionais e pessoais quando estas estruturas intermédias são envolvidas (Knight et al., 2006; Zabalza, 2004), potenciando o envolvimento e co-responsabilização de todos. Em suma, num contexto escolar organizacional voltado para processos permanentes de aprendizagem, os líderes intermédios expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, procurando estimular a aprendizagem coletiva. Adotam, por isso, uma postura integradora, que potencie a partilha de informação, de dúvidas de decisões, com uma legitimação que lhe advém da força da 'rede'.

Em jeito de conclusão...

A experiência do trabalho desenvolvido em contexto de escolas TEIP, enquanto espaços embrionários de criação de comunidades aprendentes, merece a atenção dos investigadores. Estas comunidades, baseadas em trabalho colaborativo numa perspectiva construtivista e sociocultural, em que a aprendizagem é percebida como um esforço individual embora situado social e culturalmente (Hadar & Brody, 2010), funcionam em torno da procura de soluções

inovadoras para problemas agudizados pelos contextos em que estas escolas se inserem e onde as práticas tradicionais não funcionam.

As formas já enunciadas de estabelecer comunidades de aprendizagem a partir do estímulo ao trabalho colaborativo acresce a possibilidade de serem transpostas as fronteiras organizacionais, favorecendo processos de partilha entre escolas, prática que vem ganhando terreno entre as escolas TEIP, quer através da participação em encontros promovidos pela DGE, quer pela criação de redes de iniciativa das próprias escolas. As reuniões e momentos de encontro entre as escolas TEIP e os peritos revestem-se de uma dimensão formativa, nomeadamente centrada na troca de experiências, cumprindo uma função importante, a de coordenar o comportamento dos atores e de fazer circular a comunicação da informação entre eles (Freeman, 2006). Além disso, a presença dos peritos vem pôr em evidência a sua natureza híbrida dos encontros, uma vez que estes 'especialistas', amigos críticos, promovem a interface entre as escolas, os atores escolares e a administração educativa. Esta conjunção de atores diversos: um de natureza política, outros de natureza científica e os outros de natureza profissional denuncia processos de troca de conhecimento e de aprendizagem individual e coletiva.

Com efeito, as escolas TEIP vêm-se compelidas a abraçar um projecto de revisão e de auto-análise permanente, com vista ao desenvolvimento institucional e ao incremento de uma cultura de inovação permanente nas escolas (Brodeur et al., 2005) que passa necessariamente pelo estabelecimento de comunidades aprendentes, funcionando em torno da análise e resolução de problemas, através da co-responsabilização e do trabalho colaborativo.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M.M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Lisboa: IE.
- Afonso, A. (2010). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. In *ELO 17, Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização* (pp. 13-22). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Barroso, J. (1998). *O projecto educativo de escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento: Pensar a Escola, construir projectos* (pp. 25-36). Porto: Fundação do Vale de Campanhã.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Boucher, L. P. & Desgagné, Y. (2003). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. In D. Raymond, (Ed). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, (pp. 55-70). Shredbrooke: Éditions CRP.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction: Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 5-14.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2010). Avaliar as escolas: para quê e porquê?. In *ELO 17, Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização* (pp. 33-40). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Elton, L. (2009). Continuing professional development in higher education: The role of the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8, pp. 247-258. <http://ahh.sagepub.com/cgi/content/refs/8/3/247>.
- Estrela, M.T. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (Ed.), *Formação Contínua e Gestão da Educação* (pp.43-64). S. Paulo: Cortez Editora.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittenek (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rded., pp.505-526). New York: MacMillan.
- Freeman, R. (2006). The work the document does: research, policy, and equity in health. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 31(1), 51-70.
- Frost, J.A.; Akmal, T.; & Kingrey, J. (2010). Planing teacher professional development: the struggles and successes of an inter-organizational collaboration. *Professional Development in Education*, 36(4), 581-595.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional Change. In B. Joyce. (Eds.). *Changing School Culture through Staff Development* (pp.3-75). USA: ASCD.
- Hadar, L. & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: building a professional development com-

- munity among teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.
- Hargreaves, A. (1995). Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the post-modern age. J. Smyth (ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp.149-179). London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In B. Biddle, T. Good e I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (vol.II), pp.1297-1319. Boston Kluwer Academic Publishers.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: Conciencia o presión? *Revista Interuniversitária de Formação do Profesorado*, 38, 37-46.
- Knight, P.; Tall, J.; Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Costa, E., Baptista, M. & Ponte, J.P. (no prelo). *Assessoria e desdobramento: Modelos organizacionais das escolas de tipologia híbrida*. E-book, Lx: IE.
- Elmore, R. (2006). *Leadership as the practice of improvement*. OECD, July 6, London, UK.
- Garvin, D.A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 78-91.
- Whithaker, P. (2000). *Gerir a mudança na escola*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner: Agir dans l'urgence décider dans l'incertitude* (2ªed.). Collection Pédagogies, Paris: ESF.
- Ramsden, P. (2004). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Smith, K. (2008). 'Who do you think you're talking to?' The discourse of learning and teaching strategies. *Higher Education*, 56, 395-406.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Zabala, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas* (2ª ed.). Madrid: Narcea.