

Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos

Marta Abelha, Eusébio André Machado e Cristina Costa Lobo⁶⁷

Resumo

Práticas de colaboração docente são consideradas um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, traduzindo-se num trabalho docente mais eficaz e, concludentemente na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007). Todavia, diversos estudos evidenciam que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual e solitário (Fullan & Hargreaves, 2001; Neto-Mendes, 1999; Tardif & Lessard, 2005).

Neste sentido, pretende-se com esta comunicação apresentar resultados de um primeiro momento de investigação realizado em contexto angolano, cujas principais finalidades eram compreender que potencialidades e que constrangimentos docentes angolanos reconhecem ao trabalho colaborativo docente. Deste modo, com o propósito de produzir conhecimento sustentado sobre esta problemática de investigação delinear-se os seguintes objetivos de investigação, a saber: i) averiguar que dinâmicas de trabalho são privilegiadas pelos professores participantes; ii) compreender concepções dos professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente e iii) identificar quais as potencialidades e constrangimentos que professores angolanos associam ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

Este estudo de carácter exploratório assumiu uma metodologia predominantemente quantitativa, reportando-se os resultados à receção de mais de uma centena de questionários devidamente preenchidos por professores que nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, frequentavam uma formação especializada em Administração e Gestão Escolar. O inquérito por questionário e a análise estatística foram as técnicas de recolha e tratamento de dados adotadas.

Resultados desta investigação indiciam, no contexto educativo angolano, a prevalência de uma cultura docente fortemente individualizada e solitária, aspeto que restringe o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ambicionamos, em última análise, lançar pistas de reflexão sobre possíveis mecanismos que poderão contribuir para o desenvolvimento de maiores índices de trabalho colaborativo docente.

Colaboração docente – uma realidade ou uma utopia?

A colaboração docente é, na sua generalidade, mais desejada do que realmente vivenciada e mantida pelos docentes, sendo parcas as práticas que se refletem em genuíno trabalho colaborativo (Roldão, 2007; Tardif & Lessard, 2005).

Conjeturando sobre a natureza do trabalho docente, Roldão (2006, 2007) refere que a colaboração não se pode limitar a colocar um grupo de docentes perante uma tarefa coletiva, isto é, não basta agrupar os

⁶⁷ Universidade Portucalense Infante D. Henrique

docentes e pedir-lhes resultados. Acrescenta ainda que a existência de boas relações de amizade, partilha de preocupações diárias e a identificação comum de dificuldades e respetivas mágoas não são condições suficientes (mesmo que necessárias), por si só, para constituir trabalho colaborativo docente. Neste sentido, baseando-se em Little (1981), Day menciona que só há colaboração docente quando os professores

falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança. (2004, pp. 193-194)

Na perspetiva teórica de Roldão, a colaboração docente traduz-se em vários aspetos, designadamente: i) num esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática; ii) na mobilização de tudo o que cada um sabe e que é específico para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar; iii) no levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados; iv) no reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço coletivo para os ultrapassar com uma nova opção de ação e v) na responsabilidade de cada um e de todos nos insucessos e nos sucessos, sem lesão dos contributos específicos de cada um (2006, p. 23).

Teorizando sobre a essência da colaboração docente, Little (1990) defende, ainda, que a colaboração pode mesmo adotar diversas formas e significados e nomeia quatro tipos de relações de natureza colaborativa que os docentes podem estabelecer entre si: i) contar histórias, ii) ajudar e fornecer apoio, iii) partilhar ideias e iv) trabalho conjunto. Segundo a autora, se a colaboração estabelecida entre os docentes se restringir à mera troca de pequenas histórias, à cedência de apoio apenas quando solicitado e à partilha de ideias, sem que as mesmas sejam analisadas e discutidas, então os três primeiros tipos de relações refletem-se em relações de colaboração docente frágeis e muito aquém do que se espera de uma real colaboração docente. Na mesma esteira de pensamento, Fullan e Hargreaves lembram que

é importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa. Os tipos de colaboração que conduzem a uma maior eficácia implicam muito mais do que isto. (2001, p. 86)

No que alude ao *trabalho conjunto*, Little (1990) assevera tratar-se de um tipo de colaboração forte que tem maior probabilidade de levar a progressos mais significativos, dado que acarreta uma responsabilidade e reflexão partilhadas sobre a ação docente, um compromisso e aperfeiçoamento coletivos e uma disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado.

Em última análise, as grandes finalidades do desenvolvimento de um verdadeiro trabalho colaborativo docente são atingir com maior sucesso as aprendizagens pretendidas; potenciar o mais possível as diversas competências dos professores envolvidos, garantindo que a atividade produtiva não se resume apenas a alguns e aumentar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros (Roldão, 2007).

Contudo, se no plano discursivo, professores e investigadores em educação tendem a reconhecer que práticas de colaboração docente são um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), traduzindo-se num trabalho docente mais eficaz e,

naturalmente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a realidade demonstra que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual, solitário e realizado à porta fechada. Neste sentido, consideramos que este alegado predomínio do individualismo – padrões habituais de trabalho a sós (Hargreaves, 1998) – nas escolas e na prática docente, a que a maioria dos estudos se refere, é uma realidade que carece de melhor compreensão dos fatores que lhe estão subjacentes (Little, 2003; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007), uma vez que o diagnóstico, que imputa única e exclusivamente a responsabilidade da sua existência aos docentes, é simplista e redutor (Flinders, 1988; Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1990).

Ora, o *paradigma da colaboração* docente apresenta-se, nos dias de hoje, como a estratégia, supostamente capaz de ajudar os professores a dar resposta às mudanças educativas pretendida, pelo que a colaboração docente emerge como a solução ideal para realizar mudanças educativas com sucesso. No entanto, vários autores (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007) assumem um discurso, que corroboramos, mais prudente, reservado e crítico quanto aos benefícios da colaboração docente, prevenindo e invocando para a necessidade de uma concepção de colaboração que vá para além do *dar-se bem* com os pares ou da *simples partilha de experiências e material didáctico* (Little, 1990).

Sintetizando os resultados de estudos desenvolvidos por diversos investigadores educacionais, é possível afirmar que os efeitos mais relevantes da colaboração docente são os seguintes: i) incrementa os níveis de confiança e certeza dos docentes relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos próprios (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Sanches, 1997); ii) diminui o sentimento de impotência dos professores e aumenta o seu sentido de eficácia, dado os professores envolvidos trabalharem no desenvolvimento dos mesmos objectivos, atitudes e ideias (Ashton & Webb, 1986; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Roldão, 2007); iii) potencia ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se traduzem não apenas nos relacionamentos estabelecidos entre os professores, como também na planificação curricular, como resultado da diversidade de opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001); iv) promove o sucesso educativo dos alunos, dado que melhora a qualidade do ensino ao permitir distinguir o essencial do acessório, evitando que se produzam incoerências e/ou repetições desnecessárias (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Rosenholtz, 1989); vi) incentiva a diversidade e interdependência entre os docentes, uma vez que os mesmos aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham colectivamente na resolução dos seus problemas (Fullan & Hargreaves, 2001); vii) melhora o conhecimento profissional produzido e permite *ensinar mais e melhor* (Roldão, 2007) e viii) promove o desenvolvimento profissional docente, reflectindo-se na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar (Hernández, 2007; Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007).

No que concerne a constrangimentos associados frequentemente ao desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, resultados de variados estudos têm vindo a evidenciar, sobretudo, a planificação e preparação de *atividades de natureza “extracurricular”* (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999). Situações como a *partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos* a utilizar em contexto de sala de aula não se desenvolvem com a frequência teoricamente tida como desejável (Lima, 2002, 2004; McLaughlin & Talbert, 2001) e, quando acontecem, desenvolvem-se particularmente entre professores que lecionam a mesma disciplina e o mesmo ano de escolaridade (Lima, 2004; Tardif & Lessard, 2005).

Seguindo a mesma lógica de pensamento, destacamos alguns dos fatores que, na opinião de Thurler (1994), limitam o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, nomeadamente: i) a *socialização profissional que favorece o isolamento* – durante a formação inicial e contínua são proporcionadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente; ii) *organização e gestão escolares demasiado centralizadas* – sendo mais valorizados os comportamentos individuais dos docentes do que as atividades desenvolvidas coletivamente; iii) *ausência de estruturas facilitadoras da colaboração* – a definição e distribuição dos horários de trabalho dos professores é feita em função de lógicas e desejos individuais ficando o trabalho em conjunto relegado para o cognominado tempo "livre" e sujeito a um certo voluntarismo por parte dos docentes; iv) *trabalho em equipa pedagógica encarado como difícil ou até mesmo inconcebível* – sendo o regime de lecionação em co-docência considerado como uma situação dificilmente realizável; v) a *promoção de uma cultura de colaboração docente raramente constitui uma prioridade das equipas de direção da escola* – sendo as funções de natureza burocráticas e administrativas as privilegiadas e vi) *fragmentação dos horários do ensino* – os horários desencontrados dificultam a colaboração entre os professores. Note-se que a *falta de tempo aliada à incompatibilidade de horários dos professores* é um dos constrangimentos mais invocados pelos professores ao desenvolvimento de colaboração docente (Ashton & Webb, 1986; Hernández, 2007; Leithwood *et al.* 2000; Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004; Thurler, 1994).

A este propósito, Roldão (2007) alude que o *modo de organização do trabalho docente* é pouco eficaz na promoção de maiores índices de colaboração docente, dado que o ensino se encontra fragmentado em disciplinas cujos docentes são considerados práticos independentes que raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, no sentido de as melhorar com base num saber coletivamente construído. Outro dos constrangimentos assinalados pela autora é o predomínio da *normatividade quer curricular quer organizacional* que conduz mais a uma lógica de cumprimento do que a uma lógica de eficácia e qualidade. Assim, para que prevaleça a lógica de eficácia e qualidade é necessário que os professores decidam coletivamente os modos e a forma de melhor trabalharem o currículo nacional prescrito e comum. Neste sentido, tendo em conta o contexto dos alunos, a melhor forma de garantir as aprendizagens pretendidas requer

a colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunta, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos. (Roldão, 2007, p. 29)

Podemos constatar que são vários os fatores que inibem maiores índices de desenvolvimento de colaboração docente, tendo estes, de uma forma geral, origem em aspetos relacionados com questões organizacionais, técnicas e administrativas, com a falta de formação específica dos professores para trabalharem colaborativamente e com dificuldades ao nível da apropriação, implicação e aplicação do próprio conceito de colaboração docente, condicionando deste modo as formas de atuação dos professores intervenientes.

Em suma e na esteira de pensamento de Hargreaves (1998), se bem que a colaboração docente é uma condição fundamental da *reestruturação educativa*, a mesma não pode ser encarada como sinónimo da mesma, nem condição suficiente para a sua realização, arriscando converter-se numa forma ortodoxa de lidar com as questões educativas.

Enquadramento Metodológico

Os resultados apresentados nesta comunicação procedem de um estudo de caráter exploratório, na medida em que se assume um “grau mais indutivo ou de descoberta de pontos de continuidade ou pregnância” (Almeida & Freire, 2003, p.26) relativamente a uma realidade socioprofissional sobre a qual os estudos ainda são escassos.

Neste âmbito, optou-se por um plano não experimental ou descritivo sob a forma de um “survey exploratório” (Coutinho, 2011, p. 277) constituído por quatro partes: caracterização pessoal e profissional; dinâmicas de trabalho docente, práticas de avaliação de desempenho docente e práticas de promoção e avaliação da aprendizagem. Nesta comunicação apresentar-se-ão os resultados relativos às duas primeiras partes.

A população de referência do estudo é constituída (N=135) pelos professores que, nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, frequentaram formação especializada em Administração e Gestão Escolar na Cespu Formação Angola na cidade de Benguela (Angola). A amostra (n=101) foi obtida por via de um processo não probabilístico por conveniência, sendo que os inquiridos por questionário, com a devida ressalva do consentimento informado, foram administrados e recolhidos *in loco* pelos investigadores.

Os dados obtidos foram objeto de análise estatística descritiva, com recurso à Folha de Cálculo do *Microsoft Office Excel*, tendo sido construídas tabelas de frequência com a indicação das frequências relativas e das frequências absolutas.

Apresentação e discussão de resultados

Com a aplicação do questionário pretendia-se, para além da caracterização pessoal e profissional dos respondentes, obter indicadores que nos permitissem dar resposta aos seguintes objetivos de investigação: i) averiguar que dinâmicas de trabalho são privilegiadas pelos professores participantes; ii) compreender conceções dos professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente e iii) identificar quais as potencialidades e constrangimentos que professores angolanos associam ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

Parte I – Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

Os dados do questionário referentes à caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes encontram-se sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes ao questionário

Questões	Frequência relativa	Frequência absoluta	
Q1 – Idade	Não respondeu	3,0%	3
	21 a 30 anos	22,8%	23
	31 a 40 anos	42,6%	43

	41 a 50 anos	18,8%	19
	51 a 60 anos	10,9%	11
	Mais de 60 anos	2,0%	2
Q2 – Sexo	Feminino	44,6%	45
	Masculino	55,4%	56
	Não respondeu	1,1%	1
Q3 – Tempo de serviço	Menos de 1 ano	0,0%	0
	De 1 a 3 anos	8,8%	8
	De 4 a 6 anos	15,4%	14
	De 7 a 18 anos	40,7%	37
	De 19 a 30 anos	25,3%	23
	De 31 a 40 anos	8,8%	8
		Não respondeu	1,1%
Q4 – Grau acadêmico	Bacharelato	0,0%	0
	Licenciatura	96,8%	91
	Pós-graduação	2,1%	2
	Mestrado	0,0%	0
	Doutoramento	0,0%	0
		Não respondeu	1,1%
Q5 – Área de Formação	História	11,5%	10
	Educação Especial	4,6%	4
	Psicologia	22,9%	20
	Ciências da Educação	17,2%	15
	Matemática	9,2%	8
	Geografia	2,3%	2
	Francês	1,1%	1
	Ciências Eclesiásticas	4,6%	4
	Pedagogia	22,9%	20
	Direito	2,3%	2
		Não respondeu	3,0%
Q6 – Exercício de funções docentes	Sim	87,1%	88
	Não	9,9%	10

Através da análise dos dados da Tabela 1, constata-se que a faixa etária dos respondentes se situa entre os 31 a 40 anos (42,6%), que o sexo masculino é o predominante (55,4%), o que contraria resultados de estudos realizados sobre o género na profissão docente (Lang, 2008; Montero, 2005). Realce-se que a maioria dos respondentes (96,8%) possui como grau acadêmico a *licenciatura*, que a generalidade dos

respondentes (87,1%) exerce *funções docentes* e que 74,8% se encontra a lecionar há, pelo menos, sete anos.

Parte II – Dinâmicas de trabalho docente

No que diz respeito à forma e frequência com que os respondentes desenvolvem o seu trabalho docente na escola, os dados encontram-se sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2

Frequência com que desenvolve o seu trabalho docente na escola

	Não respondeu	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Trabalho individual	15 (15,0)	3 (3,0)	10 (10,0)	21 (21,0)	51 (51,0)
Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva	25 (25,0)	4 (4,0)	19 (19,0)	24 (24,0)	28 (28,0)
Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade	17 (16,8)	11 (10,9)	16 (15,8)	24 (23,8)	33 (32,7)
Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade	20 (19,8)	6 (5,9)	7 (6,9)	21 (20,8)	47 (46,5)
Trabalho com colegas de outras Áreas Disciplinares.	23 (23,0)	9 (9,0)	33 (33,0)	24 (24,0)	11 (11,0)
Trabalho com colegas de outros Departamentos Curriculares	27 (26,7)	18 (17,8)	30 (29,7)	20 (19,8)	6 (5,9)
Trabalho com colegas de outras Escolas.	18 (17,8)	18 (17,8)	31 (30,7)	18 (17,8)	16 (15,8)

O trabalho individual continua a ser a forma de trabalhar privilegiada pela generalidade dos professores respondentes (51), indo ao encontro de resultados de variados estudos realizados sobre dinâmicas de trabalho docente (Hargreaves, 1998, Tardif & Lessard, 1999). Contudo, alguns autores consideram que o individualismo é uma consequência resultante da própria organização escolar, (Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1999; Rosenholtz, 1989) não refletindo somente questões de personalidade (Lima, 2002).

Importa destacar ainda que os professores respondentes, quando optam por situações de trabalho entre pares, afirmam privilegiar *Algumas ou Muitas Vezes* os colegas que lhes são afetivamente mais próximos

(52). Todavia, é com os colegas que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade que os professores respondentes privilegiam *Algumas* ou *Muitas vezes* trabalhar (68), confirmando resultados de estudos desenvolvidos por Hargreaves (1998) e Lima (2004).

Na perspectiva de Hargreaves (1998), os professores respondentes, ao preocuparem-se apenas com aspetos relativos à disciplina que lecionam, demonstram o que o autor apelida de situações de *balcanização* no interior do próprio departamento.

Em relação ao *Trabalho com colegas de outros departamentos curriculares* ou *Trabalho com colegas de outras escolas*, são realidades pouco frequentes entre os professores respondentes, dado que, 48 e 49, respetivamente, dos docentes afirmam Nunca ou Poucas vezes o realizar. Esta situação denuncia, uma vez mais, a preponderância de uma cultura docente balcanizada, limitando a partilha de práticas curriculares e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente. Os processos de ensino e aprendizagem dos alunos são também afetados, pois este tipo de cultura docente não promove a inter-relação entre os saberes das diferentes áreas (Goodson, 1997).

Relativamente às mais-valias da colaboração docente, encontram-se ilustradas na Tabela 3.

Tabela 3

Mais-valias inerentes à colaboração docente

	N	(%)
Partilha de experiências e material didático.	55	(54,5)
Reduz o isolamento dos professores.	15	(14,9)
Contribui para a qualidade das aprendizagens dos alunos, porque incentiva o correr de riscos, a diversificação de métodos de ensino.	37	(36,6)
Reforça a eficiência, porque há coordenação das atividades e partilha da responsabilidade profissional.	40	(39,6)
Desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar	50	(49,5)
Torna a planificação curricular mais produtiva como consequência da diversidade de opiniões e experiências.	39	(38,6)
Proporciona maiores oportunidades para aprender e fomenta o aperfeiçoamento contínuo.	22	(21,8)
Fortalece o sentido de auto eficácia para ensinar, porque reduz a incerteza sempre presente na ação de ensinar e cria uma maior confiança profissional coletiva.	32	(31,7)
Melhora o conhecimento profissional produzido e permite ensinar mais e melhor.	21	(20,8)
Potencia o desenvolvimento profissional docente, refletindo-se na	44	(43,6)

melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar.

Promove a interdisciplinaridade potenciando a concepção conjunta de projetos interdisciplinares.	18	(17,8)
Promove uma melhor articulação de conteúdos curriculares.	21	(20,8)
Não reconheço mais-valias no desenvolvimento de trabalho colaborativo docente	1	(1,0)
Outra. Qual?	2	(2,0)

Os professores respondentes destacam como principais mais-valias subjacentes à colaboração docente a *Partilha de experiências e material didático* (54,5%), seguindo-se a vantagem de que a colaboração docente *Desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar* (49,5%) e, por fim, com 43,6% que *Potencia o desenvolvimento profissional docente, refletindo-se na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar.*

Os resultados referentes às mais-valias inerentes à colaboração docente é congruente com resultados de vários estudos (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007) que realçam a colaboração docente como elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, refletindo-se no trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Note-se que mais de 50% dos respondentes invoca como mais-valia a troca de materiais e experiências, o que reflete na opinião de Little (1990) relações de colaboração docente frágeis e muito aquém do que se espera de uma real colaboração docente.

Como principais constrangimentos ao desenvolvimento de colaboração docente os respondentes elencaram os que se encontram sistematizados na Tabela 4.

Tabela 4

Constrangimentos inerentes à colaboração docente

	N	(%)
Predomínio de uma cultura de individualismo docente	39	(38,6)
Estabilidade profissional precária	22	(21,8)
Promoção oficial da competitividade na carreira profissional	7	(6,9)
Inexistência de boas relações pessoais	39	(38,6)
Inexistência de boas relações profissionais	36	(35,6)
Diferentes práticas e concepções pedagógicas	19	(18,8)
Demasiadas atividades a desenvolver por professores na escola	14	(13,9)
Ausência de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente	38	(37,6)

Falta de compatibilidade nos horários não letivos dos professores	28	(27,7)
Reuniões de trabalho ao nível do departamento para dar resposta somente a questões burocráticas	15	(14,9)
Departamentos com elevado número de professores	6	(5,9)
Inexistência de uma liderança fomentadora do trabalho colaborativo	42	(41,6)
Receio de exposição por parte do professor	12	(11,9)
Indisponibilidade dos professores para trabalharem colaborativamente	33	(32,7)
Outra. Qual?	5	(5,0)

Da análise dos dados da Tabela 4. podemos verificar que a *Inexistência de uma liderança fomentadora do trabalho colaborativo* (41,6%), o *Predomínio de uma cultura de individualismo docente* (38,6%), a *Ausência de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente* (37,6%) e a *Inexistência de boas relações pessoais e profissionais*, com 38,6% e 35,6% respetivamente, são os constrangimentos mais evocados pelos professores respondentes.

Resultados deste estudo referentes a constrangimentos que os professores identificam como limitadores ao desenvolvimento de colaboração docente, nomeadamente a que figura como ausência de uma liderança promotora de colaboração docente, são coerentes com a perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001) que defendem que o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente passa pelo exercício de uma liderança partilhada que potencia o desenvolvimento de um profissionalismo interativo.

O próprio predomínio de uma cultura de individualismo invocado pelos respondentes é consentâneo com o pensamento de Thurler (1994) quando a autora afirma que a própria *socialização profissional favorece o isolamento*, pois durante a formação inicial e contínua são proporcionadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente. Ainda na esteira de pensamento da autora, a ideia de que um dos constrangimentos ao desenvolvimento de colaboração docente é a *ausência de estruturas facilitadoras dessa mesma colaboração* é coerente com o discurso dos professores participantes neste estudo. Os professores salientam, ainda, que a inexistência de boas relações pessoais e profissionais entre docentes limita o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, embora, e à semelhança de Roldão (2006, 2007), também nós consideramos que a existência de boas relações de amizade não é condição suficiente para que, por si só, possa constituir colaboração docente.

Considerações finais

Os resultados deste estudo confirmam, num contexto social, cultural e profissional relativamente específico, a existência de um conjunto de invariantes, como é o caso do “individualismo”, que permitem, em certa medida, avaliar o peso que gramática escolar, cada vez mais instituída a uma escala global (Azevedo, 2007), tem tido na própria definição do trabalho docente. Com efeito, o “individualismo” parece ser mais

induzido pelo modo como se organiza a escola do que pela personalidade e pelos fatores de natureza cultural que também estruturam a identidade profissional dos docentes.

Neste sentido, uma reconfiguração do trabalho docente na direção de lógicas mais colaborativas implicará a própria reconfiguração da organização escolar, como sucede, por exemplo, com a balcanização disciplinar que funciona, não obstante, como um dos poucos fatores de indução do trabalho colaborativo, para além dos fatores afetivos. Embora a formação de professores (quer inicial, quer contínua) seja fundamental para o desenvolvimento de competências de colaboração entre pares, é certo, no entanto, que é na organização da escola (espaços, tempos, disciplinas, etc.) que parece residir um dos principais fatores de transformação da profissionalidade docente.

O caso dos professores angolanos mostra, aliás, que os próprios docentes têm consciência do valor do trabalho colaborativo, designadamente na partilha de experiências e de material didático, na reflexão sobre a ação e na melhoria do processo educativo, pelo que não será no âmbito do “pensamento” e das “representações” dos professores que encontraremos razões substanciais que justifiquem a ausência de dinâmicas colaborativas. Pelo contrário, como os próprios participantes neste estudo indicam, são a liderança, a cultura de individualismo, a ausência de espaços físicos e as relações profissionais que surgem como principais constrangimentos e limitações ao desenvolvimento de um profissionalismo mais interativo, dialógico e colaborativo.

Partindo dos resultados do nosso estudo, corroboramos Barroso quando afirma que “alterar as regras de definição do espaço escolar, ou da duração das aulas, ou do currículo, sem alterar, ao mesmo tempo, as regras de classificação e distribuição dos alunos, da divisão do tempo, da seriação dos programas e vice-versa, são reformas condenadas ao fracasso, como a experiência tem vindo a demonstrar” (2000, p. 82). O modo como os professores trabalham tem uma inscrição constitutiva no modo como, entre outras coisas, se organiza o currículo, se distribuem os espaços a escola, se ocupa o tempo dos alunos e dos professores, o que se apresenta como uma espécie de “gramática” com caráter tão determinante e inflexível que, mesmo face a elevados propósitos voluntaristas, não deixa pensar e fazer de maneiras diferentes. Mudar a natureza do trabalho docente exigirá, pois, mudar a própria natureza da organização escolar.

Referências bibliográficas:

Almeida, Leandro S., & Freire, Teresa (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Ashton, Patricia & Webb, Rodman (1986). *Making the Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.

Azevedo, Joaquim (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, João (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.

Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Flinders, David (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 17-29.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Hargreaves, Andy. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hernández, Ana (2007). *14 Ideas Clave: el Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Horn, Ilana (2005). Learning on the job: a situation account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207-236.
- Lang, Vincent (2008). A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In M. Tardif, & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de Professor: História, Perspectivas e Desafios Internacionais* (pp. 152-166). Petrópolis: Editora Vozes.
- Leithwood, Kenneth, Leonard, Lawrence, & Sharrat, Lynn (2000). Conditions fostering organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (pp. 99-124). Stamford: JAI Press.
- Lima, Jorge (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.
- Little, Judith (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91, 509-556.
- Little, Judith (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the learning profession – handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Little, Judith (2003). *Constructions of Teacher Leadership in Three Periods of Policy and Reform Activism. School Teacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, Milbrey, & Talbert, Joan (2001). *Professional Communities at the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montero, Lourdes (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neto-Mendes, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Roldão, Maria do Céu (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

Rosenholtz, Susan (1989). *The Teacher's Workplace*. New York: Longman.

Sanches, Maria (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. *Revista de Inovação*, 10 (1), 165-194.

Sawyer, Brook & Rimm-Kaufman, Sara (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 211-245.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (1999). *Le Travail Enseignant au Quotidien. Expérience, Interactions Humaines et Dilemmes Professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval/De Boeck.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Thurler, Mónica (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler, & P. Perrenoud (Eds.), *A Escola e a Mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.