

Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico*

8

Collaborative Work: a polysemic concept

Carmem Lúcia Lascano Pinto**

Carlinda Leite***

Resumo: No final da década de 90 (séc. XX), início dos anos 2000, o Ministério da Educação português promoveu uma política, em nível da Educação Básica, que tinha como objetivo promover uma melhoria da qualidade da ação educativa e curricular, e cujo desenvolvimento exigia o trabalho conjunto e colaborativo entre os professores e demais profissionais que compõem o quadro das instituições educativas. Esta medida política teve, numa primeira fase, a forma de um projeto de adesão voluntária, designado “Gestão Flexível do Currículo”, que mais tarde foi estendido a todo o território na forma do que foi nomeado de “Reorganização Curricular do Ensino Básico”. Após dez anos do término dessas medidas políticas, considerou-se pertinente conhecer quais as repercussões que geraram nos modos de trabalho docente. A pesquisa, de cunho qualitativo, recolheu dados com a diretora e quatro professoras de uma escola de Educação Básica, e dois professores de Ensino Superior envolvidos, desde os anos 90, na concretização de políticas que valorizam essa abordagem. Os dados foram obtidos por entrevistas semiestruturadas e individuais e tratados via análise de conteúdo. (BARDIN, 1977). Essa análise permitiu identificar os sentidos da concepção de trabalho colaborativo (TC) e os efeitos que lhe são atribuídos em termos de aprendizagens dos alunos. Os dados revelaram que o TC é um conceito polissêmico, atravessado pelo discurso do senso comum, pelo discurso político, pelo discurso acadêmico e ressignificado no modo como é concretizado. Na relação com a aprendizagem dos estudantes, foi identificada uma divergência de concepções, algumas alinhadas com essas medidas políticas e outras contrariando-as. Constatou-se ainda que os

* A pesquisa teve apoio financeiro da Capes.

** Doutora em Educação. Professora no Programa Mestrado Profissional em Educação do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. *E-mail:* carminha_lascanop@hotmail.com

*** Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. *E-mail:* carlinda@fpce.up.pt

sentidos atribuídos ao TC são fortemente influenciados pela concepção de aprendizagem, razão pela qual é fundamental que a vivência de processos colaborativos seja acompanhada de formação continuada e que essa aborde também tal aspecto.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo. Educação Básica. Trabalho docente. Políticas públicas.

Abstract: In the late nineties and in the early 2000s, the Portuguese Ministry of Education promoted politics towards primary education, which aimed at improving the quality of education and curricular action, whose development required collaborative work among its teachers and other workers which comprise the staff of educational institutions. This policy measure was a voluntary project, entitled “Curriculum Flexible Management” Project, which was later extended to the whole territory as “Primary Teaching Curriculum Reorganization”. After ten years of implantation of such policy measures, it was considered that the results of such procedures in the teaching field were worth knowing. The qualitative research performed presents data collected from the principal and from four teachers at a primary school, as well as from two professors from higher education, all involved, since the 1990s in policies which comprise the approach considered in this study. The data collected comprise individual semi-structured interviews, being the information interpreted according to the content analysis. (BARDIN, 1977). This analysis made it possible to identify the meanings of the collaborative work concept (CW) and its effects on student’s learning. Data revealed that CW is a polysemous concept, permed by the common sense discourse, by the political discourse, by the academic discourse, and gains a new meaning when it is made concrete. In the relationship with student learning conceptual differences were identified, some of which in agreement with the political discourse, others going against it. It was also possible to observe that the meanings credited to CW are strongly influenced by the learning conception, which is why it is fundamental that the collaborative process experiences be followed by continuing education and that it approaches this aspect as well.

Keywords: Collaborative work. Primary and Secondary Education. Teaching work. Public policies.

Introdução

A valorização do trabalho colaborativo (TC), no âmbito das instituições escolares, tem sido associada a possibilidades quer de positivamente se responder aos desafios que a aprendizagem coloca quando se reconhece a importância de o currículo se centrar nos estudantes, quer de promover o desenvolvimento profissional dos professores. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, 2001; LEITE, 2003; HARGREAVES; FINK, 2007).

Em Portugal, em uma análise das políticas curriculares, Leite e Fernandes referem-se a esse aspecto salientando que o “trabalho pedagógico e curricular para que os professores têm vindo a ser chamados aponta para a sua realização com o grupo de pares num registo de partilha e de construção coletiva, e que responda a solicitações das famílias e de outros elementos da comunidade educativa”. (2010, p. 199).

No quadro desse desafio, autores como Fullan e Hargreaves (2000, 2001), Lima (2002), Hargreaves e Fink (2007), Damiani (2008), entre outros, embora acreditem no potencial desta abordagem, apontam à complexidade do conceito, bem como a algumas dificuldades para a concretização de um trabalho verdadeiramente colaborativo e que resulte na melhoria da ação institucional e da docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes.

Essa constatação nos levou a realizar uma pesquisa com o objetivo de conhecer percepções de profissionais da educação sobre dois programas do Ministério da Educação português que atingiram a rede pública de Educação Básica e que foram justificados na intenção de melhorar a qualidade da ação educativa e curricular. Esses programas, que decorreram no período compreendido entre 1997 e 2003, são: “Projeto Gestão Flexível do Currículo” (PGFC) e “Reorganização Curricular do Ensino Básico” (RCEB).

O estudo a que este artigo se refere foi realizado em 2013, com profissionais que permanecem no exercício da profissão, e, no âmbito do objetivo que o orienta, buscou-se conhecer como são interpretados os conceitos e pressupostos que sustentavam os programas, como os concretizaram no cotidiano da escola e, sobretudo, se dita vivência ainda hoje influencia nas práticas e nas relações entre professores. Para apoiar a análise apresentada, o artigo clarifica o conceito de TC e a sua relação com a aprendizagem.

O trabalho colaborativo: do que estamos falando?

As políticas educativas que estimularam o TC no sistema educacional português, no período entre 1997 e 2003, preconizaram o entendimento do currículo prescrito em termos nacionais como um projeto recontextualizado por escola (LEITE, 2012), balizado na compreensão de que esse favorece a aprendizagem.

O projeto designado “Gestão Flexível do Currículo”, regulamentado pelo despacho 4.848/97, foi apresentado ao sistema educacional português, pelo Ministério da Educação, como uma política de adesão voluntária da qual as escolas públicas e privadas poderiam participar através da submissão de um projeto produzido pela comunidade escolar e concretizado por projetos curriculares de turma. Esses projetos seriam depois avaliados pelo Ministério da Educação.

Essa medida da política educativa trouxe alterações na estrutura curricular praticada até então, nomeadamente ao propor a inserção de áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Área de Projecto) e a articulação dos conteúdos de cada área do conhecimento. Após três anos de essa medida ter sido assumida na forma de projeto, foi legislada a todas as escolas de Educação Básica através do que foi designado por “Reorganização Curricular do Ensino Básico” (Decreto-lei 6/2001).

Como já foi referido, essa medida pressupunha um TC entre os professores para o desenvolvimento do currículo e entre os alunos de modo a favorecer uma aprendizagem colaborativa. Clarificando o conceito de TC que sustenta nosso estudo, ele se associa aos conceitos de autonomia profissional e institucional e pressupõe que com ele sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns. Hargreaves (2001), Fullan e Hargreaves (2000, 2001), Perez Gomez (2001), Lima (2002), Leite (2002, 2003), Hargreaves e Fink (2007), Damiani (2008, 2009) e Pinto (2009) são alguns dos autores que vêm dando visibilidade a processos colaborativos com bons resultados, tanto no desenvolvimento profissional dos professores como na melhoria das aprendizagens e na extensão de seu êxito, a partir do que foi designado como “profissionalismo interactivo”. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 12).

Apoiada também nessa ideia, Leite (2000, 2003) desenvolve o conceito de “escola curricularmente inteligente”, referindo-se a uma instituição caracterizada pela distribuição de liderança, em que “ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”. (LEITE, 2003, p. 125). Nessa abordagem, o corpo docente se assume como um colegiado, em que a “responsabilidade pelo processo é compartilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente”. (p. 125).

Na percepção de alguns estudiosos sobre o tema, entretanto, entre eles Fullan e Hargreaves (2000, 2001) e Hargreaves e Fink (2007), a cultura de colaboração não ocorre por imposição externa, isto é, por aquilo que se conceitua de *colegialidade burocrática, artificial ou forçada* (HARGREAVES, 2001), quando proveniente de diretrizes governamentais, sem a adesão da comunidade escolar. Por outro lado, as políticas públicas podem desencadear vivências de TC, considerando as inúmeras contingências a serem geradas e as barreiras a serem vencidas para a sua ocorrência nas instituições educativas.

No quadro dessas ideias, a descentralização, o protagonismo dos sujeitos escolares e a autonomia da instituição escolar para a gestão dos processos colaborativos são, segundo Bolívar (2012), dispositivos com grande potencial para o favorecimento de processos colaborativos e, conforme Hargreaves e Fink (2007), favorecem a sustentabilidade da cultura de colaboração através de três dimensões: profundidade, amplitude e durabilidade.

Outro aspecto a ter em conta nessa clarificação do conceito tem a ver com o que pode parecer uma dicotomia. O conhecimento de que o individualismo e a competitividade são prejudiciais às culturas de colaboração pode ocasionar a interpretação de que a abordagem colaborativa pressupõe a uniformização do pensamento e a supressão das individualidades. Entretanto, de acordo com Fullan e Hargreaves (2001) e Leite (2006), por exemplo, a capacidade de desenvolvimento no âmbito individual é essencial à participação no projeto coletivo. O confronto de saberes e de concepções pedagógicas, na interlocução entre os professores, ao serem assumidas na sua relação com o projeto comum, podem trazer grande contribuição à cultura institucional e ao desenvolvimento profissional.

Diante do exposto, no estudo que este artigo apresenta, delimita-se o conceito de TC para o coletivo escolar, como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) com benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando ao alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas. O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares.

A abordagem metodológica: o acesso às percepções dos sujeitos

O objetivo que orienta esta pesquisa nos encaminhou para uma opção de orientação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKEL, 2002), referenciada como estudo de caso. (STAKE, 2007; MORGADO, 2013). O *locus* do estudo foi uma escola de Ensino Básico situada na Porto/Portugal, envolvida desde o final dos anos 90 (séc. XX), na concretização das políticas educacionais que visavam promover a melhoria das aprendizagens e que, por isso, aderiram ao PGFC antes de terem de concretizar a RCEB.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas individuais semiestruturadas e contou-se com a participação de sete sujeitos: a diretora e quatro professoras de uma mesma escola e dois professores de Ensino Superior da área de Ciências da Educação que têm acompanhado a escola pública através de pesquisa e como coordenadores de ações de formação de professores. As professoras da escola a que o estudo se refere foram indicadas pela direção, tendo como requisito terem participado das políticas educativas no período compreendido entre 1997 e 2003. O diálogo com os entrevistados foi iniciado a partir da solicitação para conceituarem TC no âmbito das instituições escolares e darem conta de como ele foi concretizado no PGFC e na RCEB. Esse diálogo permitiu compreender como foram desenvolvidas relações colaborativas nos espaços educacionais em que atuam e como lidaram com alguns princípios dos programas. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e os dados, tratados por análise de conteúdo. (BARDIN, 1977).

Apresentação e discussão dos dados

Os dados são apresentados focando, em um primeiro momento, o conceito de TC expresso pelos entrevistados e, num segundo momento,

nas suas percepções sobre a relação entre TC e melhoria da aprendizagem. Ao longo das entrevistas, tornou-se inevitável a comparação entre o período de vigência das medidas políticas aqui em análise (PGFC e RCEB), no que ao TC diz respeito, e o momento atual, o que permite refletir sobre as condições necessárias para que os processos colaborativos tenham sustentabilidade.

O conceito de TC na visão dos entrevistados

Os entrevistados expressam a compreensão de que trabalhar colaborativamente sempre traz muitos benefícios aos envolvidos. Uma análise comparativa dos discursos revela que alguns recorrem a indicadores que se enquadram nos pressupostos do TC, outros, nos seus argumentos, não ultrapassando o discurso do senso comum e, em alguns casos, convivem as duas visões. São disso exemplo os seguintes excertos:

Trabalho Colaborativo é as pessoas se juntarem para fazermos testes, planificações. (P2)

Na organização educativa, para mim, o trabalho colaborativo começa logo na distribuição de serviço. Para mim basicamente [...] eu faço a distribuição de serviço por equipas [...] docentes. (D)

A análise desses discursos evidencia, no primeiro caso, a valorização da ênfase à produção conjunta e à planificação em conjunto, modalidades superiores de cooperação entre os professores, segundo Fullan e Hargreaves (2000, 2001) e Lima (2002). Como é teoricamente sustentado, o trabalho conjunto entre professores “implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 66), embora a existência de processos colaborativos esteja na dependência de como se desenvolvem.

Em contrapartida, essa professora associa ainda a ideia de que a colaboração está relacionada aos professores se reunirem para realizar atividades pontuais. Ou seja, parecendo não incluir na sua definição os pressupostos trazidos pelas políticas com ênfase no TC por ela vivenciadas, e nas quais esse assume uma dimensão bem maior. Para Fernandes (2011), muitos conceitos referentes a essas políticas não foram

adequadamente apreendidos pelos professores, ocasionando a assunção de pressupostos já conhecidos para responder à solicitação de colaboração.

No segundo caso (D), assume relevância, na fala da diretora, a interpretação do conceito como divisão de tarefas. Embora a distribuição de trabalhos seja condição para a ampliação da intervenção direcionada, unindo esforços para alcançar um objetivo comum, há que se ter o cuidado para que as equipes não se constituam em células isoladas dentro da escola, levando à *balcanização* (HARGREAVES, 2001), isto é, o TC não se reduz a um trabalho isolado das equipes docentes. (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Possivelmente, essas referências a um TC que se restringe à distribuição de tarefas sejam justificadas pelo imenso volume de trabalho que tem sido solicitado aos professores, levando-os a uma acomodação a formas de organização menos trabalhosas, em que cada um assume parte do todo.

Posteriormente, no decorrer da entrevista, a diretora mencionou também o seu envolvimento com a formação de equipes de trabalho para a construção de práticas de articulação curricular, verticais e horizontais, em um número que chegou a totalizar 12 em 2012. Esse relato evidencia a existência de lideranças e a sustentabilidade de práticas colaborativas.

Como tem sido sustentado (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2000; LIMA, 2002; HARGREAVES; FINK, 2007), a distribuição da liderança é fundamental para a constituição e a sustentabilidade de culturas colaborativas. Ou seja, uma análise aprofundada do discurso da diretora revela uma interpretação mais alargada de TC, para além da definição inicial. A menção primeira às questões administrativas e pragmáticas do trabalho docente e da gestão, talvez, decorra do papel desempenhado, pois, segundo ela própria reconhece, atua como uma maestra a orquestrar os processos colaborativos na escola.

Outra professora apresenta uma definição para o TC na qual se podem identificar outros aspectos. Afirma:

TC é todos os professores trabalharem com um objetivo comum, e em última análise, por exemplo, o que nos interessa é que os alunos consigam atingir os resultados e habituá-los também a trabalhar em grupo. (P1)

Na fala dessa professora, identificamos a preocupação com um projeto coletivo a guiar as ações docentes: alcançar resultados nos testes de avaliação nacionais e internacionais. Ou seja, na intenção primeira de criar condições que permitam aos alunos aprender e aprender a trabalhar em grupo.

Ainda que tenhamos identificado nas falas de duas entrevistadas (D e P4), em outros momentos, a visão de colaboração entre estudantes como sendo a ajuda de jovens com maior facilidade de aprendizagem, conforme constatamos nestes excertos:

Eu sempre trabalhei situações em que eu tinha um aluno melhor a trabalhar com um menos bom. (D)

O fato de nós podermos trabalhar, nós professores em colaboração e depois em sala de aula com os miúdos em que se possa dividir, pedir aos melhores que possam ajudar. (P4)

Esta abordagem pode conter algum benefício, mas interfere negativamente na auto-estima dos estudantes com dificuldade.

O conceito de TC associado à colaboração como ajuda entre professores, também foi identificado. Foi referido:

A professora que esteve aqui há um bocado fez muito material para nós também, nos ajudando. (P2)

Nessa situação, o TC é interpretado como realização de uma tarefa por uma pessoa, para benefício do grupo disciplinar, ou seja, nesse caso, não existe colaboração, pois ela pressupõe a interação entre, no mínimo, dois professores para o benefício profissional dos dois. (LIMA, 2002).

Algumas práticas conjuntas que nada têm de colaborativo podem acontecer devido ao desconhecimento do discurso acadêmico (decorrente dos estudos sobre o tema), de grande complexidade e incomum, tanto na cultura escolar como na formação dessas professoras, a qual ocorreu há duas décadas. Por outro lado, os argumentos apresentados podem significar uma perspectiva funcionalista orientada pela intenção de atingir índices elevados nos resultados finais, subjetivada pelo grande destaque ao alcance de metas de aprendizagem nas políticas educativas

predominantes no momento atual, nas quais, segundo Cunha (2005), em estudos sobre políticas de avaliação do trabalho docente, os resultados assumem prevalência sobre o processo.

Outras docentes trazem outras contribuições para o conceito de TC. Expressam elas:

Trabalho colaborativo é todo o trabalho que se pode fazer com os nossos pares na escola ou fora da escola, com parcerias com instituições com quem nós temos parcerias, e esse trabalho eu penso que é muito benéfico.
(P4)

Essa professora, além do trabalho com os pares, refere-se à importância da parceria com profissionais de instituições formadoras, universidades e centros de formação, com o objetivo de qualificação da cultura de colaboração no terreno escolar. A parceria de escolas de Educação Básica com agências de formação e pesquisadores e/ou professores de universidades vem se mostrando fundamental à instituição de processos de colaboração, visando tanto à formação continuada de professores e gestores como ao suporte à aprendizagem dos processos colaborativos nas escolas, em atendimento às demandas existentes. (BOLÍVAR, 2012).

Leite (2002) adota o conceito de “amigo crítico”, e Bolívar (2012), a denominação de “assessor externo” para se referir ao profissional que desempenha tal papel na escola básica no desenvolvimento de atividades em conjunto e que têm por objetivo o apoio técnico, epistemológico, metodológico, entre outros necessários ao desenvolvimento da cultura de colaboração no cotidiano escolar. Esse profissional externo ou amigo crítico trabalha no sentido de promover a autonomia das instituições e a sustentabilidade da mudança educativa. Ou seja, a parceria, na abordagem mencionada, favorece o alcance das dimensões: profundidade, amplitude e durabilidade, responsáveis, conforme Hargreaves e Fink (2007), pela sustentabilidade das culturas colaborativas.

O discurso desta professora (P4) remete, pois, à relevância da formação dos docentes para o desenvolvimento de processos colaborativos. Segundo a diretora da escola, *lôcus* deste estudo, para a implantação de políticas com enfoque colaborativo, foram promovidas muitas atividades voltadas à formação de professores e demais

profissionais. Nessa instituição em específico, desenvolveram-se muitas ações de formação de professores realizadas, em grande parte, na própria escola. Fullan e Hargreaves (2000) recomendam que as ações de formação continuada dos professores para processos colaborativos aconteçam de modo integrado ao projeto escolar e com o cotidiano das organizações educativas, considerando-se as especificidades dessas e atendendo às necessidades identificadas no terreno.

No caso a seguir, a professora relaciona o TC à interlocução entre os professores de uma mesma turma para o desenvolvimento do ensino. Afirma:

Eu entendo por trabalho colaborativo a preocupação do conselho de turma, formado pelos professores das várias disciplinas, saber o que se está a passar na planificação de cada disciplina, para que cada colega que queira possa consultar, possa ver o que o colega está a dar. Para poder entrar nesta matéria do programa de sua disciplina. (P3)

A abordagem paralela dos conteúdos curriculares nas diferentes disciplinas, visando à interdisciplinaridade, foi impulsionada pelas políticas educativas ocorridas no período a que essa coleta de dados se reporta. Mesmo não sendo oferecidas as mesmas condições, na atualidade, essa professora mantém o TC com outros colegas para esse fim. No entanto, sem a sustentação através da atual política educativa, a articulação sujeita-se ao interesse e à disponibilidade dos demais professores.

Em síntese, o discurso coletivo das professoras entrevistadas sobre o TC revela desde configurações aproximadas até divergentes, reiterando o estudo de Lima (2002), quando aponta que “muitas vezes os professores não têm ideias claras do nível de colaboração que querem atingir” (p. 46), nem sobre como ela se desenvolve no contexto prático, indicando a fragilidade do conceito e a importância de as experiências desse tipo serem acompanhadas de apoio, no sentido de assessoria.

Embora saibamos que nem sempre a falta de conhecimento é a principal razão para os professores não se disporem ao efetivo envolvimento com o TC, acreditamos na necessidade de maior investimento na apropriação dos conceitos e no estudo de pesquisas sobre o desenvolvimento de uma postura investigativa nos professores.

Nos estudos de Fernandes (2005, 2011) sobre as referidas políticas, a questão conceitual foi apontada como um aspecto a ser superado.

Ainda com a intenção de favorecer o efetivo envolvimento com o TC, Fullan e Hargreaves (2000) destacam a importância de, na formação de professores para este fim, serem abordadas pesquisas relacionadas e se desenvolverem habilidades que propiciem a autonomia na análise e administração dos processos colaborativos.

Focando agora a atenção nos discursos produzidos pelos professores universitários entrevistados, é de evidenciar que eles não só conhecem o que está se passando nas escolas como reconhecem a complexidade ali existente. Ditos profissionais foram formadores de professores para a implantação das políticas ocorridas em Portugal, no final do século XX e início do século XXI. Em sua opinião, o TC é condição para um processo educativo que atenda às demandas atuais pelo seu potencial como apoio aos professores diante das dificuldades da profissão docente, pelo desenvolvimento profissional propiciado e pelos benefícios à aprendizagem e à formação integral dos estudantes. Dizem eles:

Um trabalho colaborativo subentende uma ação desenvolvida com um par ou mais, ação essa assente numa intencionalidade comum partilhada por esse grupo de pares. Pressupõe que essa ação se desenvolva num compromisso conjunto, numa intencionalidade e num compromisso para alcançar obviamente algo que todos desejam e que todos pretendem alcançar. (U2)

O trabalho colaborativo é um elemento potenciador da participação dos professores na instituição, da tomada de consciência, dos desafios educativos e culturais com que eles se confrontam. E, portanto, parece-me que é alguma coisa que tem que ser desenvolvida a partir de algumas vias concretas, que tem a ver, por um lado, com as questões da articulação curricular e com as questões da contextualização curricular. [...] Isto é muito interessante, porque eu creio que, do ponto de vista estratégico, não chega apenas o discurso da necessidade de cooperar. Podem ser de facto espaços muito importantes para as pessoas descobrirem que é importante a colaboração, que podem se beneficiar na colaboração. (U1)

Nessas posições é de realçar a menção do compromisso coletivo, a intencionalidade, a concretização através de equipes de trabalho para a gestão do currículo e a imprescindibilidade de o TC ser assumido como um projeto institucional, e não por interesse de alguns grupos isolados ou por mera exigência burocrática. Sobre as razões para a defesa deste último professor universitário (U1) das culturas colaborativas, o excerto seguinte esclarece:

Em função de todos os desafios e exigências com que a escola hoje se confronta, há necessidade de uma escola com caráter mais inteligível, uma escola culturalmente mais pró-ativa, uma escola que tem de reconhecer os alunos como seres singulares, uma escola que tem que assumir um conjunto de compromissos que tem que ter em conta as pessoas com quem se trabalha. Necessariamente, eu acho que esse tem que ser um objetivo institucional. (U1)

Nesse discurso há alusão ao novo papel da escola e à imposição de práticas colaborativas para o seu alcance, sendo explicadas algumas razões para a adoção dessa forma de trabalho no âmbito coletivo. Estudos sobre escolas colaborativas indicam que a identidade de cada escola, o *ethos* de cada instituição, pode estimular ou dificultar a cultura de colaboração. O carácter institucional, com o comprometimento da maioria dos professores, amplia as chances de esse ser assumido pelo corpo docente. (FULLAN; HARGREAVES, 2001; PEREZ GOMEZ, 2001; LIMA, 2002).

Referenciando as vantagens do TC, ao atingir um nível de articulação superior, os professores universitários entrevistados neste estudo apontam à complexidade nele presente, conforme é referido nos seguintes excertos apresentados:

Agora também é preciso entender que a cooperação dos professores, como alguma coisa que passa a ser integrante da sua cultura profissional, não é uma coisa que se conquiste de um dia para outro. É uma coisa que vai levar tempo, que vai ter que ter uma estratégia, não vai acontecer de um dia para o outro. (U1)

Dito assim, de uma forma muito, muito linear, eu diria que o trabalho colaborativo é alguma coisa que institucionalmente é difícil de concretizar. (U2)

Estudos sobre o TC mencionam o reconhecimento sobre os desafios e a necessidade de tempo e de aprendizagem dos processos, para as escolas se constituírem em comunidades de aprendizagem. Reconhecem como fundamental o envolvimento de líderes e professores que se proponham ao seu desenvolvimento. (HARGREAVES, 2001; FULLAN; HARGREAVES, 2000). E reconhecem, também, a importância dos governantes na instituição de políticas públicas que se aproximem do que é possível realizar no terreno e das condições a serem criadas para que o TC não se apresente somente como um *slogan*.

Ao assumirem a colaboração como exigência burocrática, alinhadas à lógica dos sistemas de organização eficientes, em vez de favorecer o avanço nesse sentido, as políticas educativas têm levado à competitividade e à saturação de tarefas, impeditivas da vivência do trabalho verdadeiramente colaborativo e da realização do autêntico movimento de reconstrução da cultura escolar que se torna necessário. (PEREZ GOMEZ, 2001).

Trabalho colaborativo e melhoria da aprendizagem

A melhoria da aprendizagem em decorrência do TC é referida unanimemente pelos entrevistados neste estudo. Entretanto, a citada posição mostrou ser justificada por razões diferentes e levar a práticas bastante divergentes. Por isso, tivemos como objetivo compreender que tipos de associação entre TC e melhoria da aprendizagem os professores explicitavam.

O projeto “Gestão Flexível do Currículo” prevê a existência de um projeto de escola, produzido pela comunidade escolar, e projetos curriculares de turma, produzidos pelos professores, geridos pelo professor, diretor de turma em parceria com os professores, constituindo-se, assim, equipes pedagógicas. Os distintos pontos de vista envolvidos nos projetos de turma, segundo Leite (2012), levam a processos de construção do conhecimento com novos sentidos, em decorrência da leitura e da interpretação conjunta de um mesmo fenômeno ou situação, favorecendo a aprendizagem e a apreensão de conceitos pelos estudantes, pois são atendidas as suas especificidades.

No discurso das professoras da escola básica entrevistadas, constata-se a existência de uma concepção em sintonia com os pressupostos das políticas colaborativas, assim como uma interpretação do trabalho em

conjunto bastante divergente. Como exemplo desse segundo segmento, citamos as ações a seguir exemplificadas: padronização do ritmo de desenvolvimento dos conteúdos das diferentes turmas, para facilitar a substituição entre pares; defesa da uniformização de práticas e de metodologias; interpretação de que o TC só é possível dentro do grupo disciplinar.

As respondentes que expressam alinhamento com os princípios do desenvolvimento do currículo através de projetos, como impulsionado pelas políticas em estudo, apresentam uma posição que, em maior ou menor grau, se distancia do paradigma tradicional de ensino e se encaminha para um novo paradigma. Essas professoras entendem o planejamento em conjunto como uma alternativa para aumentar o envolvimento dos alunos com o processo educativo e ampliar a apreensão dos conceitos, ao serem tratados paralelamente nos diferentes componentes curriculares. Interpretam-no como um roteiro para as ações docentes, porém sujeito a alterações de acordo com o percurso.

As professoras acreditam que, através de projetos curriculares de turma, integrados com os demais componentes curriculares, aumentam as possibilidades de os estudantes aprenderem. Expressam a opinião de que, apesar de em bem menor percentual, esses processos continuam ocorrendo no momento atual, a despeito das políticas existentes, porque os professores os valorizam tanto pela melhoria na aprendizagem como pelo sentimento de que também se beneficiam, pois há uma maior recepção dos alunos quando os conteúdos são abordados articuladamente. É referido:

Eu acho que isso surge porque as pessoas se sentem mais realizadas também, [...] atingem com mais facilidade os seus objetivos com os alunos, se trabalharem em conjunto. (P3)

Para essa professora, inclusive, a vivência de tais práticas colaborativas não permite mais retornar às práticas antigas, ocasionando a superação dos limites existentes na escola.

O trabalho por projetos (SANTOMÉ, 1998; LEITE, 2012) foi impulsionado pelas políticas públicas no período entre 1997 e 2003, não havendo, na atualidade, essa ênfase nas políticas curriculares portuguesas, segundo Fernandes (2011). No período em que as políticas

públicas enfatizavam o TC, os projetos curriculares de turma eram elaborados pelo coletivo de professores e, assim, assumiam maior articulação através de relações de trabalho *orientadas para o desenvolvimento* (HARGREAVES, 2001, p. 216), em que as finalidades e as tarefas do trabalho em conjunto são definidas pelos professores. No momento presente, essas interações decorrem de relações de trabalho *espontâneas*, as quais, segundo esse autor (p. 216), emergem do contato cotidiano entre os professores e evoluem em função de necessidades profissionais dos participantes. Por isso, esse tipo de TC acontece independentemente de ser estimulado.

Entretanto, no caso em questão, as relações de trabalho se concretizam desse modo devido à inexistência de um projeto coletivo e de um espaço-tempo para articulações entre os professores, situação que, segundo uma das professoras (P4), é razão para que, no momento, não desenvolva nenhum trabalho em conjunto com outro componente curricular. Esse fato é igualmente relatado por outras duas professoras (P1 e P2), embora não recorram à mesma justificação.

No entendimento de Leite e Fernandes (2010), quando não são proporcionados os requisitos para o desenvolvimento de políticas educativas que constituam alternativas às dificuldades encontradas no sistema educativo, como foi o caso dessa, cria-se um sentimento de desconfiança em relação ao seu potencial, e, em muitos casos, ocorre um recuo das práticas tradicionais.

Para duas das entrevistadas, o TC favorece a melhoria da aprendizagem a partir do desenvolvimento dos conteúdos e do programa:

[Permite] a distribuição do serviço por dias, de cada um dos períodos, e depois também uma planificação a médio prazo. [...] Uma distribuição por tempos, por consoantes, por dias. (P2)

Essa postura apresenta coerência com uma visão fragmentada do processo de ensino e aprendizagem, dominantes na educação tradicional, ainda fortemente presentes na escola, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000) e Formosinho e Machado (2008). Nessa interpretação, os processos colaborativos desenvolvem-se através da divisão de tarefas, sem, necessariamente, implicar um produto resultante de um processo superior, capaz de levar ao crescimento esses profissionais. As citadas

interações, de modo geral, são superficiais, de reduzida complexidade e profundidade e provocam restrita repercussão no âmbito pedagógico. Desse modo, embora os professores trabalhem juntos (o que é feito pouco) diferem do trabalho individual e isolado. Por isso, tais relações, segundo Fullan e Hargreaves (2000), trazem baixa contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores.

Sobre a interpretação dessa questão e de um trabalho de professores focado em um processo de uniformização das práticas, o professor universitário 1 refere:

O que se passa quando se fala muitas vezes em trabalho conjunto este trabalho conjunto é muitas vezes um trabalho de uniformização curricular, e não é isso que defendo. (U1)

No entanto, na visão da professora universitária 2, embora não muito frequentes, no interior dos grupos disciplinares, existem bons trabalhos entre pares ocorrendo. É mencionado:

Há professores que trabalham muito bem em pares. Nos departamentos, nos grupos disciplinares, há quem trabalhe muito bem. Mas são eles que dizem quando e como devem trabalhar. E quando estão eles a decidir [...], as coisas fluem e eles gostam, têm produtos, têm resultados e têm efeitos interessantes. (U2)

Em síntese, embora os projetos com ênfase no TC estimulassem o trabalho integrado entre todos os componentes curriculares, na atualidade, o trabalho dentro do grupo disciplinar é o mais recorrente nas organizações escolares em Portugal. Esse dado é corroborado pelo estudo de Lima (2002), o que leva a concluir que, sem as políticas que gerem as condições para a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, esta e o TC são dificultados.

Por outro lado, a análise revela que uma professora participante do estudo (P3) assume que, influenciada pela oportunidade de experimentar estes processos colaborativos, atualmente, não os abandona mais, podendo ter ocorrido o mesmo com outros professores do sistema educativo português, impulsionados pelas políticas públicas anteriores.

Embora nos posicionemos em defesa de políticas e condições que possibilitem o TC, tal dado indica que os adeptos do trabalho por projetos, e os professores que tiveram experiências colaborativas bem-sucedidas podem influenciar a que outros também as desenvolvam. A esse respeito, Lima (2002) refere-se à importância das lideranças espontâneas que se instituem entre os professores e sobre como esses profissionais se tornam articuladores de experiências colaborativas.

Ao analisarmos o discurso coletivo de professoras da escola básica participantes deste estudo, sobre a relação entre TC e a aprendizagem, encontramos posições divergentes, o que indica que as diferentes concepções de ensino e de aprendizagem originam práticas colaborativas distintas, o que mostra a relevância de esse aspecto ser levado em consideração em processos de formação de professores.

Das 12 equipes docentes existentes na escola em determinada altura, e a que se referiu a diretora como exemplos de TC voltado à melhoria da aprendizagem dos estudantes, cinco permanecem ainda em funcionamento, após passados dez anos dessa ênfase nas políticas educativas portuguesas. Nesse cenário, as equipes constituíram-se para atender aos seguintes objetivos: elaboração de testes, produção de material para uso comum na área disciplinar, condução do percurso formativo de determinados cursos (Educação Especial, Pré-Escolar, Primeiro Ciclo, Cursos de Educação-Formação em nível de terceiro ciclo, profissionais do nível secundário, entre outros), aferição dos procedimentos com representantes da comunidade educativa (professores dos diferentes níveis e ciclos de ensino, funcionários, pais, etc.), entre outros.

Dessas equipes, segundo informações prestadas pela diretora, mantém-se as dos Cursos de Educação-Formação e os Profissionais do Pré-Escolar, do Primeiro Ciclo, da Educação Especial:

Efectivamente conseguiu inclusivamente agregar os elementos de outras escolas [e a equipe do Secretariado de Exames] que agregou dois elementos da coordenação em cada uma das três escolas. (D)

A sustentabilidade identificada deve-se, segundo a diretora, ao seu estímulo e aos vínculos entre os integrantes, conforme aponta:

Porque no fundo as pessoas foram criando laços, eu fui tentando estimulá-las e as pessoas foram criando laços. (D)

Refere ainda que até o ano de 2012 as interações entre os professores eram mais frequentes, e a maioria das equipes pedagógicas ainda estava em ação. A manutenção das que permanecem, em sua interpretação, decorre do seguinte:

Eram hábitos interiorizados que as pessoas tinham. (D)

Lastima, no entanto, o fato de algumas equipes terem sido extintas, em consequência das alterações nas políticas educativas e pelas políticas de reestruturação da rede escolar.

Trabalho colaborativo: há desejo dos professores?

A partir do entendimento de Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2002) de que as culturas de colaboração não acontecem por imposição externa, interrogamos os entrevistados se, em seu entendimento, havia o desejo de continuidade do TC dentro da escola básica. Formulamos a pergunta desse modo, pela compreensão de que, assim, poderiam falar de si ou da educação escolar em geral. As respostas foram diversificadas.

Uma das professoras (P3) apresenta a posição de que para ela o TC é condição para o enfrentamento dos desafios cotidianos e, a esse propósito, citou aspectos que se referem à contribuição para o seu bem-estar:

Por nos sentirmos bem. Porque o nosso trabalho depende que estejamos bem. [...] Até a nossa relação uns com os outros, se não estamos bem, parece que o mundo nos cai em cima. Quando estamos bem, o mundo não nos cai em cima. (P3)

Essa professora encontrou um sentido para o seu envolvimento em processos colaborativos, o qual se repercute na sua motivação e que, de certo modo, o associa a um efeito clínico.

No entendimento do professor universitário 1, quando os professores encontram um significado para a sua participação, seja pela constatação dos benefícios para a aprendizagem dos alunos, seja para o seu desenvolvimento profissional, entre outros, muitas vezes, passam a envolver-se com maior entusiasmo em culturas colaborativas. Afirma:

Eu assisti situações de gente que não colaborava e passou a colaborar e não colaborar apenas porque são obrigados. Colaboram porque encontram um significado para isso, agora é preciso gerir isso do ponto de vista das tarefas, da articulação, do tempo da articulação, da valorização da articulação. (U1)

Essa manifestação traz dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito a que a vivência de processos colaborativos pode ter repercussões mesmo em professores resistentes, desde que percebam resultados positivos; o segundo é a associação da mudança e da adesão a algumas características do processo vivido, as quais implicam formação tanto dos professores e funcionários da escola como dos líderes (a diretora ou demais profissionais em cargos de gestão), conforme apontam Fullan e Hargreaves (2001) e Hargreaves e Fink (2007).

Apesar disso, uma das professoras (P4) disse não constatar o desejo de existência de processos colaborativos nos colegas e referiu as dificuldades que justificam a sua posição:

Eu acho que há um conjunto de fatores que fazem muitas vezes... a própria desmotivação, o cansaço, o desencanto, a não colaboração, muitas vezes, dos encarregados da educação (funcionários responsáveis pela disciplina dos alunos). [...] Andamos agora sempre em um corre, corre. [...] Trabalhar em conjunto assim, torna-se um bocado complicado. (P4)

A professora entrevistada enfatizou a multiplicidade de fatores que confluem para a falta de apoio e a intensificação do trabalho docente, também destacada por outra professora (P2). Ou seja, a falta de tempo destinado à articulação para o TC é um forte argumento à sua não concretização. O trabalho de alguns professores, em duas ou até três

escolas, sobretudo os que não são do quadro de nomeação definitiva, segundo a diretora, tem dificultado a elaboração dos horários para o trabalho em conjunto com os colegas. Estudo sobre as repercussões das políticas públicas nos trabalhos dos professores, realizado por Buese e Valli (2007) mostra que a intensificação do trabalho docente pelas políticas públicas, tendo o TC como um dos expoentes, pode ter consequências negativas no sentimento de bem-estar dos professores em relação à profissão. Em sentido contrário, o sentimento positivo em relação à instituição em que trabalham, conforme Fullan e Hargreaves (2000, 2001), é determinante no envolvimento dos docentes na cultura de colaboração.

Reportando-se mais a si próprias, duas professoras (P1 e P2) entendem que o TC é desejado e que, inclusive, se mantém, porém, dentro do grupo disciplinar. Fora dele, uma delas explicita:

Eu acho que agora nós temos as coisas de tal maneira que, com o tempo mais ocupado, cada vez é mais difícil esse trabalho colaborativo. Portanto, não vejo o trabalho colaborativo. Sabemos que tem que ser feito por iniciativa pessoal, sabendo que ele deve continuar a existir. Agora, em termos de aumento ou de diminuir, eu sinceramente não sei. Isso depende da vontade das pessoas, trabalhar com determinado grupo de professores.
(P2)

Nesse discurso, além da gestão do tempo já mencionada, chamamos a atenção a posição de que o TC depende da iniciativa pessoal de cada professor. A falta de condições e de continuidade nos processos instituídos por políticas públicas, segundo Leite (2006), gera o sentimento de que não são valorizados pelo novo governo e que a responsabilidade pela sua sustentabilidade é individual. Como ao longo deste artigo foi sustentado, a visão individualizada contrapõe-se aos pressupostos estimulados pelas políticas estudadas, mas apresenta alinhamento com as políticas que têm ocorrido em Portugal, nesta segunda metade dos anos 10 do século XXI.

Cabe destacar, entretanto, que as políticas que estimularam o TC no sistema educacional português também geraram grande volume de trabalho, tendo esse fato sido citado pelos entrevistados, à exceção de uma das professoras. A fala da diretora expressa sua visão sobre isso:

O problema é que o projeto na altura exigia muito trabalho, implementação, formação dos professores lá na faculdade. De quinze em quinze dias havia formação. E, portanto significa muito trabalho para as pessoas, e muita prestação de contas, dentro das caixas negras da sala de aula. [...] Ou ajudavam e abrigavam de coração, ou não aceitavam a interferência. (D)

A sobrecarga de trabalho causada por essas políticas, com ênfase no TC, é abordada em Fernandes (2005, 2011), Salgueiro (2005), Leite (2006) e Leite e Fernandes (2010), no sentido de as propostas deveriam ser acompanhadas das condições para o seu desenvolvimento.

Distinguindo colaboração de *colegialidade burocrática*, o U1, pela vasta experiência de trabalho com professores da escola básica, expressa a compreensão de que a colaboração não parece ser desejo da maioria dos professores. Afirma:

Eu acho que as pessoas pensam assim: por que vou trabalhar com os outros? O que eu vou aprender com isso? Eu tenho tanto que fazer, eu tenho que corrigir os testes dos meus alunos. Eu admito que isso é um problema. (U1)

O sentimento de muitos professores de que o seu compromisso é com a sala de aula, levando a que interpretem os processos colaborativos como um desvio do tempo destinado às tarefas a ela concernentes apareceu nesta investigação, citado por três professoras (P1, P2 e P4), e é abordado por Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2002) como uma situação frequente, que interfere no TC. O discurso de uma das professoras é disso um bom exemplo:

O fato de nos porem muito mais horas, [...] e depois trabalhos burocráticos. O que sobra para os alunos propriamente ditos, quase não dá. Eu acho que influenciou negativamente este aumento de alunos por turma. É prejudicial, não se consegue fazer um acompanhamento individual como deveria ser, sem dúvida. (P4)

Por outro lado, essa professora menciona alguns condicionantes trazidos por mudanças estruturais no sistema educativo português e pelo abandono da ênfase na colaboração entre professores com as políticas atuais, com repercussões no trabalho docente e em seus modos de organização. Ou seja, a análise dessa questão e do recurso ao TC no exercício da docência, não pode ser dissociada da contextualização política.

A colaboração forçada, sem o desejo de participação dos professores, gera inúmeras formas de resistência e foi abordada pelos professores universitários, como é exemplificado:

As pessoas unem-se para resistir de forma silenciosa, eu diria manhosa, no sentido de encontrar artimanhas para fugir, e portanto, as energias das pessoas, que deveriam ser dirigidas para a reflexão e para uma ação consequente, passam a ser dirigidas para o modo como vamos lidar agora com esta exigência do ministério. (U1)

Quando são indigitados, obrigados a realizar uma atividade que é feita coletivamente, mas que pode não ter nada de colaborativo, eles (professores) reagem. (U2)

Cabe lembrar, ainda, o que destaca a professora universitária 2 sobre os processos colaborativos, a partir de políticas públicas:

Quando as escolas aderem, não quer dizer que as pessoas aderiram todas, adere um grupo significativo dentro da escola e depois os outros vão aderindo. E em algumas situações isto não acontece. (U2)

Logo, não se pode esperar de todos a mesma receptividade e o mesmo envolvimento com programas de cunho colaborativo, conforme destaca Fernandes (2005), pois a participação nesse tipo de processo implica adesão a outra forma de desenvolvimento do ensino e do desejo de aprendizagem de um novo papel.

Em caráter de síntese: o que apontou o estudo

A análise do discurso coletivo das docentes da escola básica a que este estudo se reporta revela um conceito polissêmico de TC, atravessado pelo discurso do senso comum (idealizado e sempre positivo), pelo discurso político (colaboração como exigência burocrática e cambiante de acordo com o governo no poder), pelo discurso acadêmico (decorrente de estudos sobre o tema) e pela concretização do real (ressignificado pelos sujeitos no contexto prático).

Em termos proporcionais, identifica-se maior prevalência da influência do discurso do senso comum e do discurso político, promovidos pelas políticas públicas com ênfase no TC, e, em menor grau, do discurso acadêmico, decorrente de estudos sobre o tema. Esses aspectos compõem um amálgama de ideias e são apropriados diferentemente pelo modo como são ressignificados pelos sujeitos escolares. Mesmo nas professoras em que se constata algumas posições divergentes dos pressupostos que sustentam o TC, igualmente se identifica a incorporação de outros que eram incomuns nas organizações educativas antes da existência do PGFC e da RCEB que destacaram o TC, o que mostra que esses programas políticos tiveram impacto positivo no sistema educativo português.

Embora em suas manifestações se identifique que esses agentes educativos valorizam alguns aspectos e outros não, a totalidade dos entrevistados lamentou a extinção de algumas orientações, no sentido colaborativo, trazidas pelas políticas extintas no momento atual.

A valorização do TC para a melhoria da aprendizagem foi também constatada, porém, algumas vezes, levando a práticas que contrariam tais pressupostos em decorrência de equívocos conceituais e concepções de educação que não têm ponto de intersecção com os pressupostos do TC. O estudo revelou a existência de trabalho conjunto entre os professores, visando à aprendizagem através de projetos desenvolvidos por equipes pedagógicas, principalmente no período de vigência das políticas educacionais ocorridas entre 1997 e 2003, acontecendo, atualmente, quase exclusivamente, por relações de trabalho mantidas dessa época o que indica a sustentabilidade do TC.

Acreditamos, portanto, que, em muitos casos, o trabalho colaborativo nas equipes docentes qualificou processos de reflexão, de produção conjunta de saberes, de materiais didáticos e documentos de

trabalho, embora, em outros, tenha sido apenas uma forma de distribuir o serviço, pois, no âmbito da escola, esse conceito multifacetado, o TC, é ressignificado pelos professores em interação.

Pode-se também concluir que as políticas influenciam na ação docente, e, se, por um lado, não são garantia da adesão dos professores e das escolas ao TC e a propostas educacionais de construção coletiva do currículo, por outro, pressionados para atingirem índices impostos externamente, pelos formatos avaliativos em vigor, constata-se o recuo a práticas individuais e isoladas.

Diante da inexistência de um projeto colaborativo no âmbito institucional, as práticas colaborativas devem-se quase única e exclusivamente aos professores e à sua capacidade de articulação nos poucos momentos de encontro com os colegas. Essa situação é creditada pelas entrevistadas deste estudo aos profissionais para quem essa forma de trabalho é reconhecida como favorecedora de uma melhor e mais significativa aprendizagem, os quais têm dado continuidade a parcerias instituídas em encontros na sala dos professores, em conversas de corredor e intervalos de trabalho.

O estudo permitiu, ainda, concluir que os processos colaborativos são prejudicados em qualidade e abrangência devido à intensificação do trabalho docente. O abandono das políticas que geraram a flexibilização curricular e estimularam a autonomia institucional teve repercussões negativas no TC nessa instituição escolar. A alternância de governos ao instituírem mudanças com orientações diferentes e o conseqüente sentimento de desvalorização do trabalho coletivo/colaborativo empreendido pelos professores e pelas escolas parecem ter ocasionado um recuo a práticas individuais, como indicaram os dados apresentados, corroborando o que apontam Fernandes (2005, 2012) e Leite (2006).

Em síntese, as aprendizagens do percurso desta pesquisa levam-nos a enunciar algumas reflexões:

- 1) as distinções conceptuais identificadas apontam à importância de as políticas que trazem novos componentes às práticas educativas e curriculares serem acompanhadas de processos de formação continuada/desenvolvimento profissional dos professores que, paralelamente ao foco na análise e reflexão sobre as questões da prática, contemplem o aprofundamento sobre princípios que as justificam;

- 2) a reflexão sobre concepções de educação, de aprendizagem e de docência necessitam estar na roda de discussão da formação profissional para processos colaborativos, sob pena de, aparentemente, estarem todos trabalhando no mesmo sentido, sem que isso ocorra realmente; e
- 3) a par de inúmeros estudos enfatizarem os benefícios do TC, existem poucas experiências colaborativas em curso, considerando o universo escolar. Diante disso, torna-se relevante o investimento na investigação e na aprendizagem de estratégias e modos de ação conjuntos centrados nas unidades escolares e nas suas especificidades, bem como nos docentes e alunos que os constituem.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M.; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Trad. de Mônica Franco. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, LabGraf: V. N. de Gaia/PT, 2012.
- BUESE, Daria; VALLI, Linda. The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, v. 44, n. 3, p. 519-558, september 2007. DOI: 10.3102/0002831207306859 © AERA 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DAMIANI, Magda. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DAMIANI, Magda; PORTO, Tânia; SCLEMMER, Eliane (Org.). *Trabalho colaborativo*. Brasília: Liber, 2009.
- FERNANDES, Preciosa. Da reforma curricular dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: uma análise focalizada nos discursos. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 2005.

FERNANDES, Preciosa. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do Ensino Básico em Portugal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 181-210, abr. 2011.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Currículo e organização: as equipes educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2008.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Trad. de Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola*. Trad. de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

_____. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

HARGREAVES, Andy; FINK, D. *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora, 2007.

LEITE, Carlinda. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, DREN, n. 7, maio 2000.

_____. A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In: _____. *O particular e o global na virada do milênio: cruzar saberes em educação*. Faro: Colibri; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002. p. 95-100.

_____. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Editora Asa, 2003.

_____. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2006.

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

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, v. 16, n. 1, p. 87-92, jan./abr. 2012.

LIMA, José Ávila de. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

MORGADO, José Carlos. *Estudo de caso na Investigação em Educação*. Lisboa: De Facto, 2013.

PEREZ GOMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano. *O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: para muito além do mar... tecendo redes e interações no cotidiano da escola*. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Org.). *Trabalho colaborativo*. Brasília: Liber, 2009.

SALGUEIRO, João Esteves. O projecto de Gestão Flexível do Currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STAKE, R. E. *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2007.

Submetido em 26 de novembro de 2013.
Aprovado em 31 de agosto de 2014.