



# Tecnologias da Informação em Educação

## Desenlaçando caminhos de revisão de literatura: o trabalho colaborativo docente na era da web social

**Maria João Macário**

LEIP, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro  
mjoaomacario@ua.pt

**Cristina Manuela Sá**

LEIP, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro  
cristina@ua.pt

**António Moreira**

Departamento de Educação, Universidade de Aveiro  
moreira@ua.pt

### Resumo

O objetivo deste artigo é estabelecer um ponto de partida para uma reflexão aprofundada sobre o trabalho colaborativo docente. De onde partimos quando queremos aprofundar conhecimento sobre este tema? Neste artigo, propomo-nos proceder a uma breve revisão de literatura sobre o trabalho colaborativo docente. Começamos por contextualizá-lo numa era em que o fluxo de informação é facilitado pelo acesso livre e gratuito através de ferramentas da web social que o possibilitam. Tal reconfigurou, também, os ambientes de aprendizagem, acesso e partilha de informação e de coconstrução de conhecimento, que já não são exclusivos da Escola. Partindo desta constatação defendemos que a Escola e os professores deverão adaptar-se a estes desafios e que o trabalho colaborativo docente tem um papel de relevo na melhoria das suas práticas, logo na aprendizagem dos alunos. Foi neste contexto que quisemos compreender o que move os professores a colaborar, como se processa essa colaboração e quais são as finalidades que esta modalidade de trabalho permite alcançar. Terminaremos com uma breve discussão e algumas considerações finais.

**Palavras-chave:** Colaboração; professores; web social.



## Abstract

This paper aims to establish a starting point for an in-depth study of collaborative work between teachers. Therefore, a brief review of the literature is carried out. Firstly, collaborative work is placed within a context where the influx of information is open and free through the use of social web tools. This led to the reconfiguration of learning environments, sharing of and access to information and the co-construction of knowledge, as they are no longer exclusive to schools. In acknowledging this, schools and teachers must adapt to these challenges. Collaborative work between teachers must play a role in improving their practices, and subsequently those of the students. This is the context for understanding what motivates teachers to collaborate, how they do it and which objectives are achieved with this type of work. We finish with a brief discussion and final considerations.

**Key-words:** Collaboration; teachers; social web.

## Résumé

Le but de cet article est d'établir un point de départ pour une réflexion plus approfondie sur le travail collaboratif entre enseignants. Par où commencer, lorsqu'on veut approfondir nos connaissances à ce sujet? Dans cet article, nous nous proposons de faire une synthèse de la littérature existante sur le travail collaboratif entre enseignants. Nous commençons par le placer dans une époque où les outils du web social permettent et facilitent l'accès libre et gratuit au flux d'information. Ceci a modifié les environnements d'apprentissage, l'accès et le partage d'information et la co-construction du savoir, qui ne sont plus exclusifs de l'école. Ayant cette conclusion comme point de départ, nous soutenons que l'école et les enseignants doivent s'adapter à ces défis et que le travail collaboratif joue un rôle important dans le perfectionnement de leurs pratiques et, par conséquent, exerce une influence positive sur l'apprentissage de leurs élèves. C'est dans ce contexte que nous avons cherché à comprendre ce qui motive les enseignants à collaborer, quels sont les processus que soutiennent cette collaboration et les objectifs que ce mode de travail permet d'atteindre. Nous concluons avec une brève discussion et quelques réflexions finales.

**Mots-clés:** Collaboration; enseignants; web sociale.



## Introdução

A revisão de literatura é uma etapa transversal a todo o processo investigativo. Esse esforço de conhecer o estado da arte, ou seja, de aceder ao conhecimento científico coletivamente construído e consolidado, permite estabelecer um ponto de partida para iniciar um empreendimento investigativo, que pretende acrescentar informação nova ao *já sabido*. E é no caminho do *por saber* que o investigador procura cimentar pilares que lhe permitam sustentar as suas propostas e conhecer aprofundadamente uma determinada temática:

*“Para além do objectivo introdutório de fornecer informação como ponto de partida para investigações, formalidade requerida como introdução aos projectos, a revisão da literatura aparece assim como uma identidade própria, ponto de chegada da compreensão profunda de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes.”*  
(Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010, p. 17).

Acontece, porém, que o exercício de revisão de literatura sobre uma dada temática nos leva frequentemente para outros caminhos, outros temas, outros tópicos, outras preocupações. Por conseguinte, o esforço de delimitação do campo de análise é essencial. Para este artigo, centrámo-nos no trabalho colaborativo docente e quisemos situá-lo num contexto de incremento de utilização de ferramentas da web social.

A atividade de revisão de literatura leva o investigador a contactar com a informação, a refletir sobre ela e a construir conhecimento individual. Esse conhecimento permite-lhe redigir um texto que é depois novamente informação: “nesse processo, tece de novo os fios que desenlaçou para os reelaborar num texto que resulte do seu conhecimento sobre o assunto e sirva de informação a quem o lê” (Cardoso et al., 2010, p. 22). Este artigo não pretende ser o resultado de um processo de revisão de literatura, mas antes um ponto de partida para a familiarização com o tema.

## A era da web social e os novos contextos educacionais

Definitivamente, o século XXI tem vindo a ser marcado pelo mundo digital. Ele está presente nas mais diversas áreas da vida do indivíduo: em casa, no trabalho, no supermercado, nas atividades de lazer, etc. Hoje não é possível pensar o quotidiano sem acesso a ferramentas que permitam estar permanentemente em contacto com pessoas, lugares, informação.



Esta realidade reformulou, naturalmente, o modo como o indivíduo procura e acede à informação, partilha e contribuiu para a sua (re)formulação. Também alterou a forma como aprende, desenvolve competências e constrói conhecimento (Attwell, 2008; Moreira, 2008; O'Reilly, 2005). Deixou de existir uma Educação centrada na díade professor-aluno. Já não são apenas a sala de aula, a livraria, a biblioteca, o professor, a Escola a deter o conhecimento. A informação está à distância de um clique e em permanente atualização fora de espaços balizados e estanques, por isso o conhecimento reside na coletividade. E é precisamente a necessidade de aceder a informação específica, perdida nas complexas conexões da web, que transportam a todo o momento nova informação, que torna crucial que o indivíduo se associe àqueles com quem partilha interesses comuns. Juntos serão capazes de aceder à informação de seu interesse, partilhá-la, reconstruí-la. Por conseguinte, é preciso dotar cada um das competências essenciais para viver nesta mais recente realidade e a Escola tem nesta função um papel central (Abreu, 2004).

Este ambiente de mudança coloca, naturalmente, novas exigências aos professores, que há 30 anos atrás tinham de lidar com mudanças episódicas, que não afetavam o modo como ensinavam. Eram mudanças que implicavam organização de conteúdos, o modo como os estudantes eram divididos em termos de competências, sexo ou raça (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2005). A mudança na forma como as pessoas comunicam, trabalham e aprendem e o aumento de uma população de alunos diversificada tornou as exigências feitas aos professores mais intensas e complexas. Além disso, os docentes têm, também, vindo a aprender como poderão incorporar as tecnologias nas suas práticas. Na verdade, a mudança tecnológica obrigou a que se repensasse quase tudo: as fontes de conhecimento, os modelos de geração de conteúdos, as formas de investigação, as relações com os alunos, o papel dos professores, as tecnologias que melhor servem as finalidades de cada um, entre outros (Gros, 2004). Hoje, quer alunos, quer professores podem organizar-se, formular ideias, receber feedback sobre essas mesmas ideias, construir socialmente conhecimento, partilhar e negociar significados e desenvolver competências, com o apoio de diversas ferramentas gratuitamente postas à sua disposição.

Este contexto de mudança determina uma Educação adaptada a esta realidade. Apesar de a Educação ter deixado de ser responsabilidade exclusiva dos professores (e da Escola), estes continuam indubitavelmente a ser atores privilegiados “nessa função socializadora e humanizadora das gerações que, umas às outras, se sucedem” (Sá-Chaves, 2008, p. 100). Espera-se, portanto que este profissional de Educação desenvolva competências de reflexão sobre a sua atividade,



para que possa melhorá-la permanentemente, em função de necessidades de ensino e aprendizagem a cada momento detetadas. Estas competências não podem, naturalmente, existir sem que haja troca de experiências e debate entre os parceiros de profissão. Nessa medida, a reflexão e a procura da melhoria das práticas profissionais dependem da adoção de trabalho colaborativo. Para que os docentes se sintam confortáveis para colaborar, é necessário que vejam nessa modalidade de trabalho uma mais-valia para o seu desenvolvimento e do grupo profissional.

## O lugar da colaboração no trabalho dos professores

Mesmo tratando-se de um contexto favorável à colaboração, esta não pode ser entendida como uma solução automática para melhorar o desempenho profissional dos professores e os resultados dos seus alunos. Por conseguinte, apesar das suas virtudes, não lhes pode ser imposta, pois, quando os professores se sentem forçados a colaborar, esta modalidade pode facilmente tornar-se (Hargreaves, 1998):

- i) confortável e complacente – os profissionais adotam formas mais seguras de colaboração, que não se estendem às práticas de sala de aula e se resumem, por exemplo, à partilha de materiais; são cómodas, mas não têm efeitos de mudança;
- ii) conformista – a colaboração domina o pensamento do grupo e suprime a individualidade e a criatividade de cada um;
- iii) artificial – quando controlada administrativamente, a colaboração torna-se improdutiva;
- iv) cooptativa – a colaboração é muitas vezes um artifício imposto administrativamente, para que os professores se conformem com uma dada reforma educativa.

A atividade colaborativa surge no trabalho dos professores de forma espontânea e voluntária, pelo que a sua imposição a torna uma simples técnica grupal, sem a riqueza e as vantagens das situações autenticamente colaborativas (Hernández, 2007). Aliás, ela pode constituir-se apenas como atividade cooperativa. Se procurarmos distinguir etimologicamente *colaborar* de *cooperar*, percebermos que ambos os vocábulos têm o mesmo prefixo *co-* (do latim *cum*), que significa *companhia, concomitância, simultaneidade*. Então, o que os distingue? No caso de *cooperar* (*co + operar*), encontramos o vocábulo *operar* (*operare* em latim) e, em *colaborar* (*co + laborar*), *laborar* (*laborare* em latim). *Operar* é a ação de



*executar uma obra*, previamente planejada e bem delineada. Por sua vez, na linguagem comum, *laborar* significa *trabalhar* e corresponde à ação de preparar ou realizar algo para atingir um fim, o que exige reflexão e empenho.

Se, no caso de *operar*, está presente uma atividade previamente planejada e depois executada, no caso de *laborar*, toda a atividade é concretizada em função dos objetivos e, portanto, pode ser repensada a qualquer momento, para os concretizar. Deste modo, a colaboração parece requerer mais partilha e interação do que a cooperação, que envolve apenas a concretização conjunta de diversas operações. E é precisamente este o posicionamento de vários investigadores (Boavida & Ponte, 2002; Canha & Alarcão, 2008; Coutinho & Junior, 2007a; Deaudelín & Nault, 2003; Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995):

- com a *cooperação*, o indivíduo participa na realização de uma sub tarefa, associada a outras sub tarefas realizadas de forma isolada por outros elementos do grupo, compondo, no seu conjunto, uma tarefa mais global;
- com a *colaboração*, o indivíduo realiza uma atividade, partilhando-a com os parceiros do grupo de que faz parte, sem hierarquias, para aprender em conjunto, explorar um tema, melhorar competências, negociar significados, concretizar finalidades comuns e beneficiar coletivamente com essa interação; as finalidades a longo prazo serão sempre alcançar benefícios individuais e melhorar a prática do grupo profissional.

Por conseguinte, o trabalho colaborativo não se resume à reunião de pessoas para realizar uma tarefa coletiva. Agrupar ou pedir resultados não é suficiente para que ocorra colaboração (Hernández, 2007; Roldão, 2007). Esta atividade é, acima de tudo, espontânea e voluntária (Hargreaves, 1998; Hernández, 2007). Cada elemento do grupo tem interesse em se associar aos restantes para realizar um determinado trabalho, pois considera-o muito produtivo para si, mas, sobretudo, para o grupo profissional, com o qual partilha e constrói conhecimento e desenvolve competências. Na impossibilidade de um só indivíduo deter todo o conhecimento de seu interesse, é no grupo, na comunidade a que pertence, que este reside e, por isso, recorre a ela quando necessário e participa na sua melhoria. É neste contexto favorável que é possível desenvolver um “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos [...]” (Roldão, 2007, p. 27).



Deste modo, privilegiamos a colaboração e propomo-nos refletir sobre três dimensões a ela associadas: i) formação – as motivações que levam os professores a reunir-se e a formar uma comunidade), ii) processo – as características do processo colaborativo, e iii) finalidades – as finalidades que a colaboração permite alcançar.

Começamos por refletir sobre o que leva os professores a trabalhar colaborativamente, ou seja, o que está subjacente à formação de um grupo colaborativo.

## A) Formação

Os professores decidem reunir-se para colaborar porque reconhecem consensualmente que essa estratégia de trabalho lhes permite alcançar finalidades, que individualmente não seriam capazes de concretizar. Habitualmente, essa motivação para colaborar advém da necessidade de realizar tarefas inovadoras e mais difíceis de conceber individualmente, de situações como não disporem de materiais didáticos para responder a uma dada situação de ensino e de aprendizagem, da procura de alternativas para a resolução de problemas numa turma difícil, da reflexão sobre um tema novo, do trabalho com alguém que se admira, entre outros. Os professores reconhecem que sozinhos despendem mais esforços e, por isso, procuram unir-se a outros com interesses semelhantes. Portanto, veem na colaboração um trabalho agradável e produtivo (Hargreaves, 1998).

Os professores podem organizar-se entre pares (por exemplo, professores da mesma área disciplinar), mas também com outros atores com estatutos e papéis diferenciados (por exemplo, professores e alunos, professores e investigadores) e ainda com pessoas que possuem saberes específicos diversificados (por exemplo, psicólogos, assistentes sociais e professores). Estes grupos podem incluir profissionais que residem proximamente ou se encontram distantes entre si, com experiências profissionais semelhantes ou distintas, que (não) partilhem a mesma situação administrativa, etc. (Hernández, 2007). Contudo, é mais usual os professores agruparem-se de forma seletiva com aqueles com quem partilham uma mesma ideia de ensino ou mantêm previamente uma relação positiva (Hernández, 2007; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007).

Quando essas reuniões acontecem com frequência, começam a estabelecer-se modos de agir e formas de trabalho que apoiam a consecução das atividades, o que faculta mais energia e motivação para agir e permite que cada um se sinta mais seguro, quer para mudar e inovar, quer para enfrentar incertezas e obstáculos. Os membros do grupo começam a construir um repertório comum e desenvolve-se um sentimento de pertença a uma comunidade.



Estas comunidades podem ter diferentes denominações, consoante o autor que as define e também o tipo de envolvimento, coesão, objetivos estabelecidos. Destacamos a definição de Wenger (1998) relativa às comunidades de prática, por ter sido um marco incontornável nestes estudos. Ele foi o primeiro a estabelecer critérios que permitem i) identificar uma comunidade de prática, ii) perceber as relações que estabelece com as organizações ou com outras comunidades de prática e iii) compreender as principais diferenças entre comunidades de prática e outros grupos, dentro de uma organização. Estas comunidades podem emergir dentro de qualquer grupo profissional e são constituídas por indivíduos informalmente ligados pelas aprendizagens e práticas partilhadas. Importa, também, referir que as comunidades não mantêm quaisquer vínculos oficiais com a organização a que pertencem e as suas práticas refletem o seu entendimento do que consideram importante. Existem diferentes estádios de desenvolvimento, desde a sua constituição até à sua eventual dispersão, e os seus membros constroem uma identidade comum, um sentimento de pertença a uma comunidade, ao longo do tempo. Uma das ideias fundamentais veiculada por Wenger é a de que cada indivíduo é entendido como uma mais-valia para a construção de conhecimento. O que realmente importa é a participação de cada um no processo social de aprendizagem. Por isso, uma comunidade de prática existe enquanto for importante para os seus membros. Enfatiza-se, portanto, o carácter social da aprendizagem, que resulta “de uma situação comunal ou societal, mais que como matéria meramente individual ou pessoal” (Illera, 2007, p. 117). Portanto, o conceito de comunidade está associado a uma aprendizagem que se desenvolve em colaboração.

A partir dos resultados do projeto *Línguas e Educação* relativamente às comunidades constituídas por professores e outros atores (cf. Andrade & Pinho, 2010), Alarcão considerou que, do conceito de comunidade, emergia:

“um conjunto de pessoas [...] numa prática social (actividade) com estabilidade temporal, prática partilhada (vivida em comum), orientada por uma finalidade, concretizada através de tarefas, papéis, diálogos e relações interpessoais e institucionais. Outras características põem em destaque o respeito pela personalidade e a valorização dos contributos individuais, o florescimento de interesses, linguagem, rituais e repertórios partilhados, a criação de uma atitude de pertença e comprometimento. Sobressai também a influência dos contextos em que a comunidade emerge e o modo como é acolhida e sustentada” (Alarcão, 2010, p. 10).

Por conseguinte, não nos surpreende que a negociação (de significados, de objetivos, de modos de trabalho, de relacionamento, de prioridades, de linhas de ação e investigação, etc.) seja permanente nestes ambientes (Andrade, 2008). Cada membro é entendido como uma mais-valia para a comunidade,



pelo que é atribuída relevância às preocupações e motivações de todos eles e a negociação terá de estar presente nas mais diversas atividades desenvolvidas. Também a tomada de decisões é realizada em conjunto e não se circunscreve a um membro ou a um conjunto de membros em particular. Em síntese, é “ pilar de uma comunidade a ideia de que todos têm algo a dar e a receber do trabalho conjunto” (Andrade, 2008, p. 9).

As comunidades de professores constituem-se, então, em função de finalidades comuns e são um espaço colaborativo em que estes trabalham juntos e estão disponíveis para examinar a sua prática e o desempenho dos alunos e para desenvolver e implementar práticas mais eficientes (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Apesar de as suas conclusões terem mais de duas décadas, Rosenholtz (1989) continua atualmente a ter bastante pertinência. Esta autora é frequentemente citada em estudos recentes, por, entre outros aspetos, ter apresentado alguns indicadores que ajudam a confirmar se uma comunidade colaborativa de professores partilha efetivamente finalidades comuns: os professores i) estão de acordo quanto aos objetivos educativos, ii) aprovam as formas de ensinar dos pares, iii) ajudam os pares que não estão a fazer um bom trabalho e iv) partilham os mesmos valores dos pares. Sendo bastante difícil determinar com algum grau de certeza se um grupo de professores colabora efetivamente, estes indicadores poderão fornecer algumas pistas. Cabe identificar as características do processo colaborativo.

## **B) Processo**

O processo colaborativo não é equivalente em todos os grupos profissionais e também não se espera que tenha as mesmas características entre todos os grupos de professores. Existem diferentes formas de colaboração, consoante o modo como os professores se organizam, as finalidades comuns e as finalidades específicas que cada um coloca a si próprio, o tipo de trabalho que pretendem concretizar, as características dos indivíduos envolvidos na sua concretização, a realidade das escolas em que estão inseridos, entre outros fatores. No entanto, é possível afirmar que o trabalho colaborativo implica e cria interdependências fortes e compreende atividades como o ensino em equipa, a planificação conjunta, a observação, a supervisão, a investigação-ação, entre outras. Envolve também um elevado compromisso e disposição para a crítica e o aperfeiçoamento coletivos, o que, naturalmente, afeta as práticas dos professores (Hernández, 2007). Se não afetasse, então o envolvimento e a partilha dos professores numa colaboração efetiva seriam



diminutos. Essa abertura à partilha favorece a construção de um sentimento de segurança entre os pares, para tomar decisões em conjunto e pô-las em prática de uma forma responsável e comprometida. O fracasso, a insegurança, o insucesso e a incerteza não são fatores de exclusão, antes são partilhados e discutidos com os colegas, para obter apoio (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Lima, 2002).

Neste processo colaborativo, também se gera confiança entre os professores e isso reduz incertezas (Hernández, 2007). O professor não procura proteger e defender a sua imagem, não revelando aquilo que poderia ser considerado pelos outros como uma fraqueza (Esteves, 2002). A colaboração só pode funcionar nessa base de confiança mútua, que vai sendo cimentada ao longo do tempo. Ela alimenta-se da motivação para agir, da disponibilidade para respeitar o outro (as suas ideias, valores, ações), da valorização das contribuições de cada um, do trabalho árduo, do empenhamento e da dedicação, o que conduz a um sentimento de pertença a um grupo profissional. Gera-se um processo de reciprocidade positiva, que constitui um dos requisitos da colaboração. Este tipo de relações acontece quando os diferentes projetos dos membros do grupo de professores se favorecem mutuamente. As relações de reciprocidade positiva implicam relações de confiança básica, pois cada um considera o outro como um colaborador em potência nos seus próprios projetos (Hernández, 2007). E é precisamente a continuidade dessa partilha e apoio entre os professores que conduz ao aumento da confiança. Isso fá-los arriscarem mais e estarem mais disponíveis para novas experiências, empenhando-se na procura de um aperfeiçoamento permanente (Hargreaves, 1998). Diversamente, quando as relações de reciprocidade são negativas, cada um sente o outro como uma interferência e, por isso, cada elemento do grupo converte-se numa ameaça para os restantes e não é possível desenvolver confiança. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade partilhada pela adaptação do trabalho desenvolvido às dificuldades e aos obstáculos que, naturalmente, surgem ao longo do processo (Canário, 2008). No entanto, esta responsabilidade não implica uma igualdade absoluta. É a *mutualidade* que permite que cada um reconheça a sua importância e a dos restantes e que todos beneficiam inequivocamente com a realização do empreendimento comum que se propõem concretizar. Assim, impor igualdade, quando cada um, pela sua valência, assume naturalmente um papel diferente, pode impedir o grupo de progredir. Por outro lado, a colaboração também não funciona com base em hierarquias, como, por exemplo, a existência de um chefe que tem subordinados a executarem as suas ordens. Sobretudo, cada um irá encontrar naturalmente o seu próprio lugar no grupo profissional, o que permitirá que a colaboração se prolongue no tempo.



Também o aumento da capacidade de reflexão está associado ao processo colaborativo. A melhoria do desempenho docente depende dessa “reflexão coletiva”, da “análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir”, da “procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional” e da “realização de acções de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007, p. 26). Colaborando desenvolve-se a capacidade de refletir sobre a prática, para tomar decisões educativas sustentadas e concertadas. Essa reflexão favorece a (re)construção pessoal permanente e o amadurecimento individual permite contributos mais valiosos para o trabalho coletivo. Trata-se de uma interação permanente de pontos de vista e de (re) construção de saberes, num ciclo incessante de reflexão individual e coletiva. Esta interação regular motiva e envolve os professores no exercício da sua profissão (Li-nan & Jian-feng, 2010) e permite que as representações partilhadas entre estes acerca da prática docente, que, como sabemos, orientam a sua acção, sejam alimentadas com novas e mais significativas experiências. Por sua vez, o diálogo é utilizado como instrumento de negociação de consensos, de expectativas, de confronto de ideias, de construção de outras mais informadas. A multiplicidade de saberes é entendida como uma mais-valia, pois os diferentes olhares sobre uma mesma realidade favorecem uma visão mais abrangente desta e, nessa medida, os desacordos e as diferenças não são reprimidos, mas estimulados (Fullan & Hargreaves, 2001). É o diálogo que sustenta essa visão abrangente. No entanto, para que o grupo tenha êxito na concretização das suas finalidades, terá de se empenhar ainda mais do que se não houvesse essa diversidade. Estão presentes linguagens, representações, conhecimentos, formas de trabalhar diferentes e que necessitam de negociação e de consenso, para que o grupo funcione em pleno e colabore, com base no diálogo permanente.

Não querendo fazer da colaboração o baluarte da melhoria da Educação, concebemo-la, sem dúvida, como uma modalidade de trabalho, que, quando surge espontânea e voluntariamente entre os professores, pode contribuir para o desenvolvimento profissional destes, com repercussões muito positivas nas suas práticas e no próprio funcionamento das escolas, logo na melhoria da Educação. Cabe, agora, refletir sobre as finalidades que este processo colaborativo possibilita alcançar.



## C) Finalidades

Os professores unem-se, porque partilham finalidades comuns e reconhecem que juntos conseguem alcançar resultados mais positivos. No entanto, todo o processo, bem como os resultados que efetivamente podem alcançar com o trabalho colaborativo, são imprevisíveis. Por conseguinte, apenas podemos formular as finalidades que o trabalho colaborativo permite alcançar, sendo que os resultados efetivos estarão sempre dependentes de muitos fatores envolvidos nos casos específicos em que a colaboração ocorre e se mantém entre um grupo de professores. O trabalho colaborativo entre professores promove uma aproximação entre a Escola e a comunidade (Hernández, 2007). Professores colaborativos têm mais interesse em contactar com a comunidade envolvente e promover com outros agentes uma aproximação entre as atividades escolares e a comunidade.

Como vimos anteriormente, também o aumento da confiança entre os professores reduz a incerteza e dá mais segurança a cada um para introduzir inovações pedagógicas nas suas práticas. Grupos de professores coesos e colegiais apresentam mais inovação pedagógica, que resulta precisamente do acesso a novas ideias e a novas formas de ver a realidade e da construção de conhecimento coletivo, que se revela mais consequente do que o mero conhecimento individual (Hernández, 2007; Lima, 2002). Outra das finalidades facilitada pela colaboração prende-se com as oportunidades de reflexão sobre a prática e a investigação. Os professores refletem sobre a sua ação docente, procuram resposta nos pares para os seus dilemas e querem conhecer mais, investigando e regressando novamente à prática, informando-a, partilhando o conhecimento construído e gerando com os pares mais e melhor conhecimento.

Tratando-se o desenvolvimento profissional de um processo contínuo de evolução do professor na aquisição de um determinado perfil para o desempenho das suas funções, necessita de reconstruções conceptuais, procedimentais, atitudinais, resultantes de diferentes experiências e aprendizagens (Hernández, 2007). E é esse desenvolvimento profissional que torna possível a melhoria do *ser*, do *saber* e do *saber fazer* do professor. Trata-se, portanto, de um processo (e não de um produto) protagonizado pelos próprios professores, que não se limita aos conhecimentos e normas vindos de fora, mas implica a construção de conhecimento através da reflexão sobre a própria prática. Compreende-se, portanto, que o trabalho colaborativo seja uma condição essencial para um efetivo desenvolvimento profissional. Quer a colaboração, quer o desenvolvimento profissional alimentam-se de reflexão sobre as próprias práticas e questionamento crítico acerca das



mesmas: "su esencia es enseñar y aprender a enseñar cada vez mejor" (Hernández, 2007, p. 77). O professor precisa de apoio e de discussão, para se desenvolver profissionalmente e melhorar as suas práticas de ensino e a colaboração é uma estratégia que permite concretizar essa finalidade.

Num ambiente escolar colaborativo, em que são trabalhados problemas comuns e a prática profissional é discutida e planeada em conjunto, os alunos também aprendem mais e melhor (Lima, 2002). De facto, os professores colaboram efetivamente na construção e desenvolvimento do currículo. Sem isso, não é possível levar a cabo um ensino que se pautar por metas adequadas e meios para as alcançar. É, portanto, crucial conseguir esta coerência na atuação dos professores, já que: i) a organização do currículo exige que estes se coordenem de modo a não repetirem conteúdos ou a produzir vazios, ii) os objetivos, as estratégias, as competências de um nível de ensino devem ser trabalhados por todos os professores desse nível, pois só assim os alunos os alcançarão, e os professores deixam de se deter apenas no cumprimento de procedimentos formais, normas, regulamentos, iii) todos os professores devem ensinar de forma coerente cada um dos seus alunos e estes por todos os professores, iv) os conteúdos ensinados devem estar relacionados entre as disciplinas, v) o carácter sequencial do ensino exige articulação dos professores de turma, de ciclo, etc., vi) as atividades de Educação dos alunos não se restringem às atividades curriculares, mas as atividades extracurriculares também têm um papel importante neste processo, vii) sem decisões coletivas consensuais, a equipa de professores não pode criar um ambiente de aprendizagem adequado (Hernández, 2007).

Por isso, o trabalho colaborativo: i) multiplica a eficácia dos professores, pois todos incidem sobre os mesmos objetivos, atitudes, ideias, ii) permite identificar o que é mais importante e evitar que se produzam incoerências e contradições, iii) ajuda a eliminar repetições desnecessárias, iv) aumenta a coerência da equipa de professores e v) permite desenvolver atitudes que não seriam possíveis através de trabalho individual (Hernández, 2007). A colaboração também assegura a implementação de mudanças introduzidas externamente, ou seja, pela administração central. Aliás, constitui um fator crucial para a implementação de reformas curriculares, pois o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular estão associados. Hargreaves (1998) considerava mesmo que o fracasso de iniciativas curriculares pode ser atribuído em parte "à incapacidade para se construir e manter as relações colegiais de trabalho que são essenciais ao seu sucesso" (p. 210). A colaboração e a planificação conjuntas entre professores facilitam a interpretação e a adaptação de diretivas centrais ao contexto da sua



escola, favorecendo a sua compreensão por parte dos professores responsáveis pela implementação das mudanças curriculares. Por isso, o sucesso da crescente gestão autónoma das escolas depende da adoção de trabalho colaborativo.

Para terminar esta reflexão sobre o trabalho colaborativo docente e em jeito de síntese, apoiamo-nos em Hargreaves (1998), que considerava que, para que a colaboração seja efetivamente uma solução para a melhoria da Educação, é necessário que incorpore um conjunto de princípios:

- i) apoio moral – a colaboração permite que os indivíduos se apoiem uns aos outros e ultrapassem mais facilmente os fracassos e frustrações;
- ii) eficiência acrescida – a colaboração favorece a coordenação e a responsabilidades partilhadas, pelo que elimina a duplicação e a redundância de pessoal docente e de disciplinas;
- iii) eficácia melhorada – com a melhoria da qualidade do ensino, melhora a qualidade da aprendizagem dos alunos;
- iv) carga de trabalho reduzida – a colaboração facilita a partilha de pressões próprias das exigências com que se depara;
- v) perspetivas temporais sincronizadas – a colaboração permite sincronizar perspetivas temporais e expectativas de administradores e professores e de professores e seus alunos, pois todos são parceiros dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem;
- vi) certeza situada – a colaboração reduz a incerteza, mas também limita os excessos de culpa;
- vii) poder de afirmação político – com a colaboração, os professores sentem-se mais confiantes para reagir às reformas provenientes do poder central, seja para as aprovar, atrasar ou resistir;
- viii) capacidade de reflexão acrescida – a reflexão conjunta, proveniente da colaboração, leva os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas;
- ix) capacidade de resposta organizacional – a colaboração reúne indivíduos com conhecimentos e competências diversificados e isso permite responder rapidamente a mudanças de estrangimentos e de oportunidades no ambiente escolar;
- x) oportunidades de aprendizagem – a colaboração favorece a aprendizagem profissional e a melhoria do desempenho de tarefas;
- xi) aperfeiçoamento contínuo – a colaboração encoraja os professores a prosseguirem um aperfeiçoamento contínuo.



Sendo inúmeras as potencialidades do trabalho colaborativo dos professores e de este só ocorrer efetivamente por sua vontade e motivação, como pode a web social enriquecer essas práticas colaborativas?

## **A web social no enriquecimento de práticas colaborativas docentes**

Os benefícios da aprendizagem colaborativa têm sido largamente estudados por aqueles que acreditam que a aprendizagem é um fenómeno social. Lave & Wenger (1991) foram provavelmente os impulsionadores desta teoria.

O recurso a ferramentas da web social vieram possibilitar a criação de ambientes colaborativos online, onde os envolvidos procuram ativamente informação, interagem, discutem assuntos de seu interesse com outros. Esse processo colaborativo estimula a motivação, a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e a construção de conhecimento.

Além disso, a possibilidade de trabalhar a distância, síncrona ou assincronamente aproxima virtualmente os envolvidos na colaboração.

Estas como outras potencialidades da web social facilitam i) a formação de comunidades colaborativas, que se organizam em função dos interesses que partilham e que não têm barreiras espaciais e/ou temporais, ii) o próprio processo colaborativo, pois são ambientes que motivam o indivíduo a participar na discussão e iii) a consecução de finalidades de trabalho colaborativo, pois no final do processo é possível identificar ganhos individuais e/ou coletivos e (re)iniciar um novo processo colaborativo. No trabalho dos professores, a adoção de ferramentas da web social pode motivá-los a colaborar e a reconhecer quer no processo colaborativo, quer nas ferramentas impulsionadoras desse processo mais-valias para as suas práticas pedagógicas.

## **Discussão**

No final do século XX, Hargreaves (1998) reconhecia as potencialidades do trabalho colaborativo entre professores, mas defendia que este não lhes podia ser imposto, caso contrário tornar-se-ia artificial e não teria os efeitos desejados. Dizia mesmo que quando os professores resistem em colaborar, tal se deve, sobretudo, à própria organização escolar (salas de aula de porta fechada, segmentação do ensino, etc.), que os impele a trabalhar individualmente. No início do século XXI, o incremento do debate em torno das ferramentas digitais e das suas potencialidades



para a Educação (cf. Attwell, 2008; Moreira, 2008; O'Reilly, 2005) trouxe à reflexão a necessidade de os professores se adaptarem a esta mais recente realidade (cf. Gros, 2004; Hargreaves et al., 2005). A colaboração surge como uma modalidade de trabalho crucial para que o docente reflita com os pares sobre a sua ação e formas de a melhorar, em função de uma realidade em que os ambientes de aprendizagem já não se resumem a espaços físicos, como a Escola.

Ao invés da cooperação, a colaboração envolve todos os elementos do grupo, para a consecução de finalidades específicas e do interesse de todos. Os laços estabelecidos entre os elementos do grupo são mais fortes, duradouros e oferecem mais potencialidades (cf. Boavida & Ponte, 2002; Canha & Alarcão, 2008; Coutinho & Junior, 2007b; Deaudelín & Nault, 2003; Harasim et al., 1995; Meirinhos, 2006). Sendo a colaboração uma modalidade de trabalho que surge espontaneamente, importa conhecer o que leva os professores a adotá-la. A formação de um grupo ou de uma comunidade de professores depende da partilha de finalidades comuns e é precisamente no seio desses grupos colaborativos que ocorrem aprendizagem e construção de conhecimento (cf. Alarcão, 2010; Andrade, 2008; Andrade & Pinho, 2010; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Illera, 2007; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007; Wenger, 1998). Como funciona, depois, o processo colaborativo? Ele pode incluir algumas características: i) interdependência forte, ii) compromisso e disposição para a crítica e aperfeiçoamento coletivo, iii) partilha, iv) segurança, v) confiança, vi) reciprocidade positiva, vii) apoio, viii) responsabilidade partilhada, ix) mutualidade, x) reflexão, xi) interação, xii) diálogo, xiii) negociação (cf. Canário, 2008; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Li-nan & Jian-feng, 2010; Lima, 2002; Roldão, 2007). E quais as finalidades que o trabalho colaborativo permite alcançar? Poderão ser apontadas algumas: i) aproximação entre a Escola e a comunidade, ii) inovação pedagógica, iii) acesso a novas ideias, iv) novas formas de ver a realidade, v) construção de conhecimento coletivo, vi) investigação, vii) desenvolvimento profissional, viii) construção e desenvolvimento do currículo, ix) melhoria das práticas, x) melhoria da aprendizagem dos alunos e xii) implementação de mudanças (cf. Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Lima, 2002). Estas são algumas das potencialidades reconhecidas ao trabalho colaborativo docente, cuja configuração está dependente dos indivíduos envolvidos, suas características, representações, contextos em que se inserem, objetivos, etc. Também não existe uma fórmula mágica que leve os professores a colaborar. Quando estes profissionais de Educação reconhecem na colaboração uma mais-valia para o sucesso, adotam essa modalidade de trabalho com os pares.



## Considerações finais

Terminamos este artigo como começámos, reiterando a ideia de que a revisão de literatura acontece ao longo de todo o processo investigativo. Naturalmente, partimos sempre de um dado ponto e vamos paulatinamente desenlaçando caminhos, aventurando-nos por diferentes etapas, sustentando opções com base em conhecimento previamente construído: “Cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura” (Cardoso et al., 2010, p. 7). E essa aventura tem como objetivo contribuir para a construção de mais e melhor conhecimento. Transversal a todo o processo investigativo, a etapa de revisão de literatura é crucial. Com este artigo quisemos estabelecer um ponto de partida possível para conhecer a temática do trabalho colaborativo docente. Haveria outros e esta é apenas uma proposta.

## Referências bibliográficas

- Abreu, M. V. (2004). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. In Conselho Nacional de Educação - Seminário e Colóquios (Ed.), *As bases da educação: [actas]/seminário Lei de Bases da Educação* (pp. 281-291). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2010). Prefácio. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 7-10). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (Ed.). (2008). *Línguas e Educação: orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Eds.). (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Attwell, G. (2008). Social software, personal learning environments and the future of teaching and learning. In A. A. Carvalho (Ed.), *Encontro sobre Web 2.0* (pp. 24-38). Braga: CIEd
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.



- Canário, R. (2008). *Desenvolvimento profissional dos professores*. *Noesis*(72), 22-23.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica: um caso em Portugal. In UFG (Ed.), *XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas*. Porto Alegre.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., & Junior, J. B. B. (2007a). Blog e wiki : os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In M. J. Marcelino & M. J. Silva (Eds.), *SIIE'2007: Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 199-204). Porto.
- Coutinho, C. P., & Junior, J. B. B. (2007b). A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. *Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone International de Recherche Scientifique en Education*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Deaudelín, C., & Nault, T. (2003). Apport des TIC à l'apprentissage collaboratif: Quels environnements pour quels impact? In C. Deaudelin & T. Nault (Eds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre: la place des outils technologiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Esteves, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (Ed.), *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 23-30). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (Jorge Ávila de Lima, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Gros, B. S. (2004). El aprendizaje colaborativo a través de la red: limites y posibilidades. In Universidad del Norte Colombia (Ed.), *Congreso Internacional de Educación Mediada por Tecnologías*. Universidad del Norte Colombia: Universidad del Norte Colombia.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning networks : a field guide to teaching and learning online*. Cambridge Harvard University Press
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: McGrawHill.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2005). *International Handbook*



- of Educational Change - Introduction. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change. International Handbook of Educational Change* (pp. vii-xi). Netherlands: Springer.
- Hernández, A. L. (2007). *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Illera, J. L. R. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*(3), 117-124.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li-nan, L., & Jian-feng, R. (2010). Organization Strategies Research of Teachers Forum from the Perspective of Collaboration Knowledge Construction - Take Teachers BBS of Teachers Forum Network as a Research Case. *E-Business and E-Government (ICEE), 2010 International Conference on*, 5474-5478.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Moreira, A. (2008). A Web social, "novo" espaço de ensino e aprendizagem. In A. A. Carvalho (Ed.), *Encontro sobre Web 2.0* (pp. 50-54). Braga: CIEEd.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Acedido a 13 de outubro de 2010, em <http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Roldão, M. d. C. (2007). Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *Noesis* (71), 24-37.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. Columbia: Teachers College Press.
- Sá-Chaves, I. (2008). Criar a escola e o saber estar. In Centro de Investigação-Acção Paul Henry Chombart de Lauwe (Ed.), *Literacia em Português* (pp. 99-105). Lisboa: Centro de Investigação-Acção Paul Henry Chombart de Lauwe.
- Sawyer, L. B. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teachers and teaching, 13(3), 211-245, doi:10.1080 / 13540600701299767.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems Thinker*, 9(5), 1-10.