

Colóquio sobre Formação de Professores
Mudanças educativas e curriculares ... e os Educadores / Professores?.
Universidade do Minho
Braga, 2004

Maria de Lurdes Santos Gonçalves
Escola Sec/3 Dr.^a Maria Cândida – Mira
mgoncalves@dte.ua.pt

***Teamteaching*: formação em trabalho colaborativo**

Resumo:

Exerço as funções de Orientadora de Estágio da Língua Alemã há alguns anos. Dado que as turmas de alemão são escassas na nossa escola, as formandas partilham a mesma turma. Foi tendo em conta esta realidade, que a partir do ano lectivo de 2000/01, o trabalho de formação do núcleo de estágio se enquadrou no âmbito da implementação de um projecto de *Teamteaching* com dois objectivos principais. O primeiro visou rentabilizar a presença de mais de uma professora em todas as aulas em prol de um acompanhamento mais individualizado aos alunos, esperando que este se traduzisse em mais e melhores aprendizagens. O trabalho colaborativo entre as professoras estagiárias apresenta-se, deste modo, como pilar deste tipo de experiência. Sabendo que as formandas não receberam nenhum tipo de formação nesta área na universidade, pareceu-me pertinente dar-lhes oportunidade de desenvolver competências de trabalho colaborativo, sendo este o segundo objectivo deste projecto.

Saliente-se que o projecto de *Teamteaching* se pauta por uma abordagem pedagógico-didáctica que considera os alunos como centro e eixo desencadeador e construtor do saber. Por conseguinte, o docente deixa efectivamente de centrar a aula e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em si, partilhando-o com os alunos, o que pressupõe um trabalho aturado de planificação de estratégias e actividades que encaminham os alunos no sentido de uma aprendizagem autónoma, consciente e responsável da língua estrangeira, neste caso, o alemão.

O tipo de trabalho que foi exigido às professoras estagiárias ainda não é uma prática muito desenvolvida ou incentivada nem nas nossas escolas, nem no período de formação profissional inicial. Consciente deste facto, estive atenta desde o início aos riscos e condicionalismos inerentes à implementação deste projecto.

Esta comunicação pretende dar conta dos riscos, condicionalismos e resultados deste projecto mencionando três perspectivas: a primeira a da orientadora, fundamentada no trabalho de orientação e de observação de aulas conjuntas; a segunda, a das próprias professoras estagiárias, fundamentada nas opiniões constantes dos relatórios que elaboraram; (que estando presentes poderão dar o seu testemunho) e a terceira, a dos alunos, fundamentada numa análise de conteúdo aos comentários que elaboraram acerca da experiência.

De acordo com as três perspectivas este projecto continua a evidenciar as suas potencialidades, alcançando os objectivos que o orientaram, ou seja, fomentar o trabalho colaborativo entre professoras estagiárias de modo a traduzi-lo numa clara vantagem para a optimização do processo de ensino-aprendizagem que uma situação de formação oferece.

Teamteaching: formação em trabalho colaborativo

Começando por reflectir no tema deste colóquio: “Mudanças educativas e curriculares ... e os Educadores / Professores?”, penso ser pertinente a esta questão associarmos outras duas mais específicas: “Como pode a formação inicial contribuir para a mudança?” e “Qual o papel dos orientadores de estágio nas escolas para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores estagiários?”

Enquanto orientadora de estágio da língua alemã, considero que é um privilégio poder trabalhar com professores na formação inicial, dado que esta função confere uma oportunidade única para implementar novas estratégias, experimentar novos modos e fazer, reflectir sobre o que se faz, como se faz e porque se faz. É durante este período de tempo que se pode intervir numa forma decisiva para alicerçar as bases de um profissional de educação.

Num tempo de plena mudança a nível curricular e educativo, e tendo em conta o que se espera de um profissional de educação, onde cada vez mais se torna clara a imperiosidade do trabalho colaborativo como estratégia promotora de aprendizagens efectivas dos alunos e estratégia de trabalho para o caminho de uma escola reflexiva (Alarcão, 2001), coloco a ênfase no desenvolvimento de competências nos professores estagiários que assegurem, não só o sucesso escolar e pessoal dos seus alunos, mas também um redimensionamento do papel do professor. Isto implica uma reorganização dos modos de trabalho, bem como o desenvolvimento de novas competências.

Sabemos que “a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa” (Alarcão, 2003: 16). Assim, e no âmbito da formação inicial, para além da aprendizagem individual de cada professor estagiário, é necessário encontrar mecanismos que permitam não só o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, como também de hábitos de reflexão. São estes os grandes objectivos que nortearam o projecto de *Teamteaching*.

É do conhecimento comum que a aprendizagem da língua alemã nas nossas escolas atrai um número escasso de alunos. Deste modo, de forma a poder assegurar o estágio pedagógico nesta língua, as condições de trabalho para os professores estagiários têm-se alterado substancialmente, diferindo do que, em geral, se passa com

qualquer outra disciplina. Por este motivo, o estágio na língua alemã oferecido na escola Secundária/3 Dr.^a Maria Cândida, bem como em muitas outras que trabalham com a Universidade de Coimbra, tem funcionado em sistema de co-regência, sendo uma turma partilhada por dois ou mais formandos.

Apesar deste facto, o trabalho de orientação que é desenvolvido, (e que eu também desenvolvi até ao ano lectivo de 2000/2001), dá primazia ao trabalho individual de cada professor estagiário, dividindo estes o número de aulas numa forma equitativa entre si, sendo a responsabilidade da sua preparação e execução também individual.

Tendo em conta que os professores responsáveis pela turma têm de estar sempre presentes na sala de aula, cheguei à conclusão que estava a desperdiçar uma oportunidade única para rentabilizar o trabalho de duas professoras em cada turma, neste caso concreto, colocando-o ao serviço da qualidade da aprendizagem tanto dos alunos como das próprias professoras.

Deste modo, no início do ano lectivo de 2000/2001, propus em reunião de Orientadores da Área Científica de Alemão na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra a realização de uma experiência de *Teamteaching* com as quatro professoras estagiárias que iria orientar ao longo desse ano lectivo. A minha proposta foi aceite sem quaisquer reservas.

Assim, a partir daí, o trabalho de formação do núcleo de estágio desta escola enquadrou-se no âmbito da implementação de um projecto de *Teamteaching*, pautado por uma abordagem pedagógico-didáctica que considera os alunos como centro e eixo desencadeador e construtor do saber. Por conseguinte, o professor deixa efectivamente de centrar a aula e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em si, partilhando-o com os alunos, o que pressupõe um trabalho aturado de planificação de estratégias e actividades que encaminham os alunos no sentido de uma aprendizagem autónoma, consciente e responsável da língua estrangeira, neste caso, o alemão.

Embora o trabalho dos professores envolva diferentes aspectos, certo é que a sala de aula tem sido identificada como o local da prática efectiva. O trabalho de preparação e o trabalho subsequente não têm sido considerados enquanto prática porque não são visíveis (Hargreaves, 1998; Carlgren, 1999). É neste campo menos visível que se processa a grande parte do trabalho de formação inicial. Coloca-se a ênfase não apenas no trabalho da sala de aula, mas também no trabalho anterior e posterior ao que acontece na sala de aula.

Com efeito, o projecto de *Teamteaching* pressupõe claramente um afastamento do papel e autoridade tradicional do professor na sua individualidade, para dar lugar a uma nova relação, não só com a colega com quem se partilha a turma, mas também com os alunos, com as restantes colegas de núcleo de estágio e com a orientadora. Isto implica um relacionamento mais próximo entre todos os intervenientes, envolvendo uma negociação de papéis e responsabilidades a um nível mais explícito (Hargreaves, 1994, cit. in Sachs, 2000). As decisões que se tomam visam um equilíbrio constante entre o que se pretende alcançar e a situação na qual, e para a qual, se está a trabalhar. Exige-se uma maior consciência do processo e conseqüente responsabilização de todos os intervenientes.

O maior trabalho de formação desenvolve-se, então, nos bastidores, não só devido às novas tarefas dos professores, mas sobretudo, porque na sala de aula os protagonistas são os alunos. Portanto, a sala de aula, deixa de ser o local privilegiado de trabalho efectivo do professor (Carlgreen, 1999). É através do trabalho em equipa e colaborativo que a formação acontece: a decisão sobre as opções curriculares, as estratégias a utilizar, as actividades a desenvolver, enfim, sobre o que, a pouco e pouco, se concretiza e desenvolve na sala de aula. O professor é agora projectista, como afirma Carlgreen “This growing design aspect of teachers’ work signifies a change from the teacher as implementor or ‘doer’ to someone who actively constructs, invents, develops and designs the practice of schooling” (1999: 50). O traçado prévio ganha vida na sala de aula com o desempenho essencial dos alunos.

Por conseguinte, e dado que se coloca a ênfase no papel do aprendente, ao professor cabe desenvolver competências para “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender” (Alarcão, 2003: 30).

Foi, portanto, uma tarefa exigente para as professoras estagiárias envolvidas que, num período de formação inicial, tiveram de efectuar um percurso de crescimento profissional que é também difícil para colegas já integrados na carreira docente. Poderá, porventura, pensar-se que será mais fácil, dado que não se tem qualquer experiência profissional anterior. Porém, independentemente da experiência profissional, todos passámos pela escola e transportamos connosco as marcas da herança de uma escola transmissiva, contra as quais é necessário desenvolver uma luta consciente e constante.

Por isso, ao propor uma experiência deste tipo estive consciente desde o início dos riscos e condicionalismos que lhe são inerentes. Sendo o trabalho colaborativo o

pilar deste tipo de experiência, e sabendo que as professoras estagiárias não tinham recebido nenhum tipo de formação nesta área, contei acima de tudo com a sua capacidade de abertura a novas experiências e também com as características dos grupos de formandas que, geralmente, cultivam o espírito de entre-ajuda, de aprendizagem colaborativa, conducente a uma formação consistente e conseqüente desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

Irei proceder ao balanço de dois anos lectivos consecutivos (2000/2001 e 2001/2002) mencionando três perspectivas, a primeira a minha, enquanto orientadora de estágio, fundamentada no trabalho de orientação e de observação de aulas conjuntas; a segunda, a das próprias professoras estagiárias, fundamentada nas opiniões constantes dos relatórios que elaboraram; e a terceira, a dos alunos, fundamentada numa análise de conteúdo aos comentários que elaboraram acerca da experiência.

Enquanto orientadora incentivei a elaboração de todas as suas planificações em conjunto. Neste trabalho, a discussão e harmonização as diferenças de cada uma das professoras estagiárias, orientou-se essencialmente por três critérios fundamentais:

1. tornar os conteúdos apelativos e interessantes do ponto de vista do aluno;
2. utilizar estratégias diversificadas;
3. promover a participação activa do aluno na construção da aprendizagem;

procurando a consecução de um objectivo principal: a aprendizagem efectiva e significativa da língua alemã.

Desde o início que a elaboração de planificações em conjunto se revelou muito profícua. Após uma primeira fase de planificação da responsabilidade de cada par de professoras estagiárias, esta era discutida em reunião de seminário, o que ajudava a decidir quais as melhores estratégias a escolher para os alunos em questão e a prever resultados possíveis. Assim, se ia ganhando segurança para se arriscar uma nova estratégias, experimentar e dar lugar à criatividade. Muitas vezes foram seleccionadas estratégias onde se rentabilizou o trabalho colaborativo, traduzindo esse facto numa clara vantagem para os alunos, como por exemplo: a criação de situações reais de diálogo, o recurso frequente a actividades de trabalho de grupo e actividades diferenciadas, que facilmente eram monitorizadas pelas duas professoras.

Registaram-se ainda pormenores de carácter logístico onde claramente observei a vantagem de estarem duas professoras a conduzir a aula, por exemplo: enquanto uma dava uma instrução a outra apagava o quadro, preparava o acetato, distribuía

documentos etc. Estes pequenos aspectos foram gradualmente implementados e rentabilizados traduzindo-se numa clara optimização da gestão do tempo e do espaço.

Esta ênfase no trabalho colaborativo entre professoras foi acompanhada também por uma ênfase na avaliação formativa dos alunos, integrando-a ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Na execução das aulas, o maior risco deste tipo de trabalho, é sem dúvida, o desequilíbrio da intervenção de cada professora e a tendência natural de haver uma que se destaca por razões diversas. As que mais claramente identifiquei prendem-se essencialmente com a segurança linguística de cada estagiária e com a autoconfiança de cada uma no seu papel de professora. Apesar das dificuldades iniciais, a prática diária do trabalho colaborativo ajudou a esbater o desequilíbrio da intervenção de cada uma para a construção da aula, alcançando-se um entrosamento harmonioso, que rentabilizou tanto a acção de cada professora, como o processo de aprendizagem dos alunos.

Nas sessões de análise e comentário crítico, a pouco e pouco se passou de um nível descritivo, para um nível em que se interpretava a acção e os seus resultados, buscando justificações, sugerindo alternativas, num pleno e conseqüente exercício da capacidade reflexiva. Nesta fase foi muito importante o meu papel enquanto orientadora ajudando as professoras estagiárias a desenvolver a “capacidade de pensar autónoma e sistematicamente” (Alarcão, 2003: 46).

Quanto à segunda perspectiva, as professoras estagiárias acharam a experiência no início confusa, difícil e, sobretudo, estranha. Porém, já no final do primeiro período de ambos os anos lectivos assinalavam um saldo positivo. Desta experiência destacou-se a partilha e entre-ajuda, fundamentos de um trabalho mais profícuo do qual salientaram a prática da reflexão cuidada em grupo. Adequaram-se bem a este método de trabalho, que consideraram uma óptima experiência pela aprendizagem que proporcionou, e pela rentabilização do trabalho efectuado. Salientaram ainda que este tipo de trabalho exigiu um esforço de entrosamento, implicando uma interacção contínua, que se revelou gratificante, pois permitiu uma troca e partilha de ideias e experiências constante, contribuindo de forma acentuada para o desenvolvimento científico, profissional e pessoal de cada uma; lamentando até, que outros colegas não tivessem tido a oportunidade de passar por uma experiência deste tipo.

Na opinião das professoras estagiárias os alunos também colheram benefícios, dado que tinham duas professoras à disposição, podendo estas esclarecer dúvidas de

forma mais eficaz e prestar um acompanhamento individual e centrado nas necessidades específicas de cada aluno.

Quanto à terceira perspectiva, os alunos foram quase unânimes na avaliação positiva da experiência. Nos dois anos em análise os alunos consideraram a experiência positiva. As vantagens ultrapassaram largamente as desvantagens, salientando-se entre as vantagens uma maior ajuda e disponibilidade da parte das professoras, aulas mais interessantes e animadas, complementaridade nos conhecimentos científicos das duas professoras, maior descontracção por parte de alunos e professoras, e até a certeza que tinham sempre aula e poderiam aproveitar o todo o tempo para aprender. Como desvantagem alguns alunos mencionaram, e a possibilidade de às vezes ser confuso, podendo causar dispersão e o facto de não terem ‘feriados’.

Aos alunos do 11º ano foi ainda pedido para compararem as aulas do ano lectivo em análise com as do ano anterior; igualmente com duas professoras estagiárias, mas a trabalhar individualmente; tendo os alunos expressado preferência pelo último método de trabalho. Saliente-se um comentário de um aluno: “*Comparando as aulas deste ano com as do ano passado, digamos que houve uma mudança da ‘chuva para o sol’!*”

Apresentadas as três perspectivas, concluo que esta experiência foi muito positiva e conseguiu alcançar os objectivos que a orientaram, ou seja desenvolver competências de trabalho colaborativo e reflexivo entre professoras estagiárias e, simultaneamente, traduzi-lo numa clara vantagem para a optimização do processo de ensino-aprendizagem.

Retomando as minhas questões iniciais, penso que a formação inicial pode contribuir para a mudança preparando os professores estagiários para a mudança, ou seja, ajudando-os a desenvolver capacidades de trabalho colaborativo, reflexivo, valorizando a flexibilidade, abertura ao novo e criatividade para fazer face ao imprevisto. Para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores estagiários é necessário praticá-la, incentivá-la e reflectir sobre ela em conjunto. É necessário estarmos todos predispostos a aprender cada dia um pouco mais, podendo responder assim ao desafio da nossa era, “a sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem” (Alarcão, 2003: 15-16).

Por fim, deixo uma palavra de louvor ao empenho das professoras com quem trabalhei nestes anos pela forma como abraçaram e levaram a cabo este projecto e também pela forma como contribuíram para o meu crescimento profissional, no sentido das palavras de Hargreaves “Professionalising teaching involves a new collegial culture

in school. It involves a commitment by teachers to their own learning and the learning of others” (1994, cit. in Kohonen, 1999: 293).

Bibliografia

Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. in *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Alarcão, I. (org.) São Paulo: Artmed Editora Ltda. (15-30).

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. in *Journal of Curriculum Studies*. vol. 31. n.º 1. (43-56).

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Mac Grow-Hill: Lisboa. (ed. orig. 1994; trad. port.).

Kohonen, V. (1999). Authentic Assessment in Affective Foreign Language Education. in Arnold, J. (ed) *Affect and Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press. (279-294).

Sachs, J. (2000). The Activist Professional. In *The Journal of Educational Change*. vol. 1. n.º 1. Toronto: Kluwer Academic Publishers. (77-95).