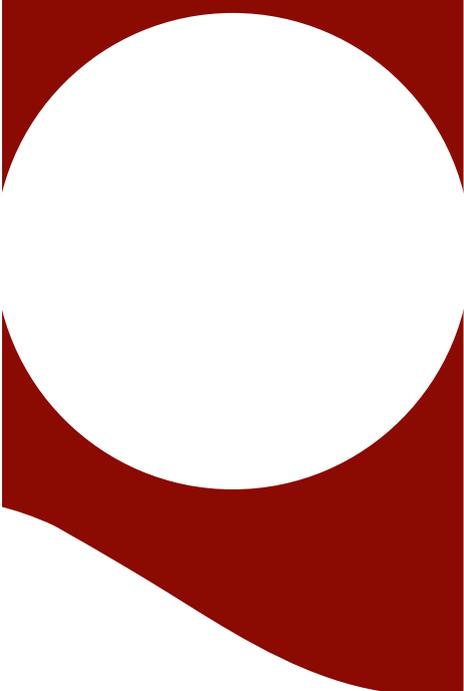


ANO 45-2, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Aprendizagem e(m) Colaboração: Reflexões Sobre um Projeto de Intervenção/ Formação numa EB 2/3

Ana Forte¹ & Maria Assunção Flores²

Resumo

Neste artigo apresentamos dados relativos ao *design*, implementação e avaliação de um projeto de intervenção/formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” desenvolvido numa EB2/3, situada no Norte de Portugal. Tratou-se de um projeto de formação e reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional (DP) e práticas colaborativas, no âmbito de um estudo mais vasto, ao longo de um conjunto de sessões que decorreram entre outubro de 2008 e maio 2009. Embora tenha tido por base um *design* flexível, o projeto de intervenção/formação teve como objetivos: i) analisar as oportunidades de aprendizagem no contexto de trabalho; ii) promover a reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores quer numa perspetiva individual, quer enquanto membros de uma comunidade/organização; iii) refletir sobre a colaboração, suas potencialidades e constrangimentos no contexto de trabalho; iv) potenciar e criar espaços de partilha e aprendizagem no seio dos departamentos; v) promover uma experiência de colaboração com um grupo de professores. Os resultados sugerem que os contextos escolares não têm proporcionado as melhores condições para o DP dos professores e para o desenvolvimento de práticas de colaboração. Neste sentido, torna-se premente construir projetos de formação em contexto escolar para a colaboração e para a promoção nas escolas de espaços e culturas colaborativas com vista a um DP mais efetivo e eficaz, como resposta aos desafios da docência do séc. XXI.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Práticas Colaborativas; Aprendizagem em Contexto de Trabalho

1 EBI Arnoso Santa Maria, Famalicão - anaxavierforte@gmail.com

2 Universidade do Minho - aflores@ie.uminho.pt

Introdução

As exigências da sociedade do conhecimento requerem professores capazes de lidarem com as crescentes complexidades e desafios que se colocam ao ensino e à educação, com repercussões no modo de entender o seu trabalho bem como as condições do seu exercício, o que implica outras formas de pensar e organizar a sua formação e o seu desenvolvimento profissional (DP). Defende-se, assim, a necessidade de uma visão alargada da aprendizagem e do DP e a articulação entre aprendizagem e contexto de trabalho.

A aprendizagem dos professores no local de trabalho tem sido encarada como uma componente significativa do DP dos professores (Cochran-Smith & Little, 1999; Day, 2001; Flores & Veiga Simão, 2009; Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Lieberman, 1996; Meirink et al., 2009; Nóvoa, 1992; Retallick, 1999; Snoek, 2008). Na perspetiva de Retallick (1999), “a relevância do conceito de aprendizagem no local de trabalho é enorme para o trabalho dos professores. A ideia da escola como um local educativo para professores (bem como para alunos) representa um avanço considerável na reflexão sobre o trabalho dos professores” (p.35). No entanto, em muitos processos de mudança nacionais e europeus, o envolvimento ativo dos professores na identificação da qualidade do seu trabalho é ainda limitado, o que pode conduzir ao risco de os professores não se apropriarem de aspetos ligados à sua qualidade profissional. Para promover esta apropriação e sentido de identidade e comprometimento profissional é necessário envolver os professores em debates sobre estas questões. Como salienta Day (2004), “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade de ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que de políticas e prescrições” (p.28). No mesmo sentido, Nóvoa (2008) alerta para a “distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas” (p.26-27). O mesmo autor salienta que “a consciência aguda deste “fosso” convida-nos a encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início do século XXI, readquire uma grande centralidade na definição das políticas públicas” (Nóvoa, 2008, p.27). Torna-se, assim, fundamental investigar o modo como os professores olham para o seu DP e para as oportunidades de aprendizagem na escola, bem como para a natureza do seu trabalho, nomeadamente para as práticas colaborativas.

Nos últimos anos, as questões ligadas à aprendizagem, ao DP e aos processos de mudança dos professores têm sido objeto de um interesse crescente no sentido de compreender e analisar as suas preferências, as variáveis que os condicionam e os contextos em que ocorrem (Collinson et al., 2009; Flores, 2005; Fullan & Hargreaves, 1992; Kwakman, 1998; Lieberman, 1996; Marcelo, 1999; Meirink et al., 2009; Veiga Simão, Caetano, & Flores, 2005). Todo o DP envolve alguma aprendizagem e,

necessariamente, alguma mudança. Como sustenta Marcelo (2009), “desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas” (p.15). No entanto, a mudança só ocorre se o professor quiser mudar (Amiguiño, 1992; Canário, 1994; Day, 2001, 2003; Estrela, 2003; Flores, 2003, 2004; Fullan, 1993; Nóvoa, 1992; Veiga Simão et al., 2007). Assim, vários estudos têm mostrado que a mudança requer o envolvimento ativo dos professores. Neste sentido, Estrela (2003) refere que “para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, pelo menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta” (p.56). Além disso, como afirma Day (2001), “a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional” (p.38). O DP dos professores é, deste modo, encarado de forma mais holística e contextualizada, incluindo quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a desenvolver-se profissionalmente nos vários contextos em que trabalham), quer as oportunidades informais de DP vividas na escola, quer ainda as oportunidades de aprendizagem “acelerada” mais formais (Day, 2004), disponíveis através de atividades de formação contínua, interna e externamente organizadas. Ainda nesta linha de pensamento, Day (2001) defende que “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (p.17). Esta visão ampla do DP evidencia não só a importância de considerar todas as atividades de aprendizagem (individuais ou coletivas) nas quais os professores se envolvem, as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham (e condições de exercício da profissão). Como sustenta Nóvoa (1992), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O DP dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (p.28). Por outro lado, e como refere Marcelo (1999), “o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influência: as escolas, o currículo, o ensino” (p.143).

Alguns autores têm ainda chamado a atenção para a aprendizagem enquanto fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído através da interação entre os indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da (re)interpretação de experiências (Borko & Putnam, 1996; Cochran-Smith & Little, 1999; Flores, 2004; Kwakman, 1998) e para a articulação entre aprendizagem e contexto de trabalho (Fullan & Hargreaves, 1992; Lima, 2002; Meirink et al., 2009; Sachs, 2009; Snoek, 2008), entre conhecimento, aprendizagem e construção da identidade profissional. A este respeito, é fundamental pensar nas estratégias e práticas de colaboração existentes nas escolas e as condições da sua realização, bem como a sua relação com processos de DP em contexto de trabalho.

A colaboração tem sido, aliás, um dos temas que, nos últimos anos, têm sido reiterados no campo da educação, sendo associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola. Surge, assim, quer no plano do discurso político, quer no plano da investigação como uma das dimensões cruciais para a resolução dos problemas da educação e para a melhoria do trabalho das escolas e dos professores, como demonstra a literatura sobre esta temática (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1982,1990; Roldão, 2007; Rosenholtz, 1989; Willians et al., 2001, entre outros). A este propósito, Lima (2002) argumenta que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (p.7). No mesmo sentido, como salienta Hargreaves (1998), a resolução de problemas em colaboração constitui «a pedra angular» das organizações pós-modernas.

Apesar do uso recorrente do termo colaboração, o seu significado nem sempre é unívoco, sendo, muitas vezes, complementado ou qualificado com recurso a alguns adjetivos como é o caso da colaboração estrutural, da colaboração autêntica, etc. Daí a importância de dilucidar o seu sentido e as suas formas, sobretudo do ponto de vista dos professores a partir das condições de exercício da profissão e dos contextos em que trabalham. Por outro lado, é de relevar a importância da formação de professores neste campo, pois deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas e ser informada pela investigação. Como sustenta Hargreaves (1998), “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte” (p.186). Atualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação, como argumenta Lima (2007), “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os “seus” alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área

de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (pp.151-152). Neste sentido, destaca-se a relevância das culturas profissionais colaborativas reconhecendo e valorizando o saber que é construído no coletivo. É neste sentido que a formação contínua é apresentada por alguns autores (Amiguinho, 1992; Canário, 1994; Day, 2001, 2003; Estrela, 2003; Nóvoa, 1991, 1992) enquanto instrumento de mudança, quer ao nível das culturas profissionais dos professores, quer ao nível das culturas organizacionais das escolas. Consequentemente, por oposição a uma visão redutora da formação ligada à ideia de aquisição e de treino, surge o conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Assim, é necessária uma “formação voluntária, em grupos de autoformação, e centrada na vida escolar e nos seus problemas” (Estrela, 2003, p.58). A formação contínua não deve, portanto, ser concebida como algo que se obtém “por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1991, p.23). Segundo Day (2001), “há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, consequentemente, de uma forma indireta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula” (p.213). Para isso, a formação tem de dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola.

O projeto de investigação que apresentamos neste texto teve por base estes princípios, procurando compreender as experiências e as perspetivas dos professores sobre colaboração no local de trabalho, bem como as suas potencialidades e constrangimentos, a nível da escola e dos departamentos, e as condições que favorecem o seu desenvolvimento.

Metodologia

Neste artigo apresentamos dados relativos a um estudo, no contexto de uma investigação mais ampla³, que consistiu no *design*, implementação e avaliação de um projeto de intervenção/formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” desenvolvido numa EB2/3, situada no Norte de Portugal, em 2008/2009. Recorremos a uma metodologia de projeto colaborativo junto de um grupo de dez professores de diferentes departamentos. Tratou-se de um projeto de formação e reflexão conjunta sobre processos de DP e práticas colaborativas na escola.

³ Para uma análise mais pormenorizada, veja-se Forte (2009).

É sabido que alguns professores, numa lógica de “cultura profissional do individualismo” (Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Little, 1982, 1990), sentem receio em abrir e partilhar os seus espaços e tempos de trabalho aos seus pares, o que, de certo modo, impede a partilha de experiências e conhecimentos que melhorem a formação de cada um e a educação numa perspetiva global. De facto, os professores, enquanto coletivo, não têm, habitualmente, esta prática, o que dificulta a existência de um “diálogo reflexivo” (Schön, citado por Canário, 1994, p.20), verificando-se que a escola é, para muitos deles, um cenário de desencontro, com os seus colegas, nas questões profissionais. Falam de muitos assuntos, mas falam pouco das práticas pedagógicas que, nas fronteiras da sala de cada um, vão ocorrendo.

Uma das finalidades deste projeto era estimular a reflexão sobre diferentes aspetos: DP, formação, colaboração e aprendizagem colaborativa no que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional individual e ao desenvolvimento da escola. Os temas e outros aspetos metodológicos foram discutidos e decididos pelo grupo de participantes e pela investigadora. As sessões pressupunham, entre outros aspetos, a partilha de experiências (Reflexão - Ação - Colaboração) e também o registo individual (diário de bordo) no final de cada sessão. O projeto partiu de uma negociação com o grupo de participantes, das suas necessidades e motivações. As sessões de trabalho tinham uma duração média de uma hora e trinta minutos, em horário e datas combinadas com os participantes. Realizaram-se 10 sessões no total, que decorreram com uma frequência quinzenal. A metodologia de trabalho permitiu aos professores participantes agir sobre a informação, integrando-a nos seus conhecimentos anteriores, e viver situações de reflexão crítica e de trabalho em equipa, que os induziu a questionarem-se de acordo com as suas experiências, motivações e necessidades. Apresentamos no quadro 1 a síntese da organização das sessões no âmbito do desenvolvimento do projeto.

Quadro 1 - Objetivos das Sessões do Projeto de Intervenção/Formação “Aprendizagem e(m) Colaboração”

| Sessão | Objetivos |
|--------|--|
| N.º 1 | <ul style="list-style-type: none"> i) recolher sugestões e expectativas sobre o projeto de intervenção/formação; ii) auscultar representações e práticas de colaboração e experiências de desenvolvimento profissional (questionário inicial). |
| N.º 2 | <ul style="list-style-type: none"> i) proporcionar <i>feedback</i> do questionário aplicado na sessão anterior; ii) analisar aspetos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças ao nível do(s) departamento(s) e da escola em termos de colaboração; |

| | |
|--------|---|
| N.º 3 | i) refletir sobre a temática da colaboração, contextos colaborativos e práticas colaborativas. |
| N.º 4 | i) refletir sobre a questão dos <i>Standards</i> no ensino - Aplicação da <i>toolbox</i> ITQ - <i>Universal Standards</i> (refletir sobre o conceito de “bom professor”). |
| N.º 5 | i) refletir sobre a qualidade docente com base no exercício: “ <i>My most remarkable teacher</i> ”. |
| N.º 6 | i) refletir sobre as “vozes dos alunos acerca dos seus professores”; ii) analisar os princípios do profissionalismo docente de Hargreaves & Goodson (1996); iii) refletir sobre alguns resultados de um estudo comparativo entre Portugal e Inglaterra (Flores, Day & Viana, 2007); |
| N.º 7 | i) suscitar a partilha e a discussão acerca da qualidade docente; ii) refletir sobre o que é ser professor hoje (1.ª parte) |
| N.º 8 | i) suscitar a troca de ideias e pensamentos a partir de “Ficha de diálogo”; ii) refletir sobre o que é ser professor hoje (2.ª parte) |
| N.º 9 | i) suscitar a troca de ideias e pensamentos a partir de “Ficha de diálogo”; ii) refletir sobre o que é ser professor hoje (3.ª parte) iii) partilhar o trabalho desenvolvido nos grupos a partir da “Ficha de diálogo”. |
| N.º 10 | i) avaliação/balanço do projeto (questionário final); |

Com o projeto de intervenção/formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” desejávamos criar condições que desafiasses os professores e proporcionassem oportunidades de DP. Por isso, nesta análise, centramo-nos nos princípios que nos orientaram e nos processos que desencadeámos com a intenção de que os professores, connosco envolvidos, construíssem novos olhares sobre o “ser professor”.

Participantes

Participaram dez professores, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 25 e os 55 anos e com uma experiência profissional entre 7 e os 32 anos de serviço. Um dos participantes estava a lecionar na escola pela primeira vez. Os participantes pertenciam a cinco departamentos existentes na escola, nomeadamente, cinco docentes pertencentes ao Departamento das Expressões, dois ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, um pertencente ao de Línguas, um ao de Ciências Sociais e Humanas e outro docente pertencente ao Departamento de Ciências Físicas e Naturais.

Materiais e instrumentos

Como se tratava de um projeto colaborativo, as decisões foram tomadas sessão a sessão, assim como os materiais utilizados e/ou produzidos, sem perder de vista os seus objetivos norteadores. Foram também utilizados alguns materiais já validados no âmbito de um projeto internacional mais vasto, intitulado “*Identifying Teacher Quality: Toolbox for teacher reflection*”, no quadro do programa Socrates – Comenius 2.1 e disponíveis em <http://www.teacherqualitytoolbox.eu/>.

No início do projeto, foi aplicado aos participantes um questionário elaborado para o efeito constituído essencialmente por questões abertas com a finalidade de analisar as expectativas e perspetivas dos participantes sobre o seu desenvolvimento profissional e colaboração. No final, utilizámos também um questionário elaborado para o efeito com questões abertas e fechadas para avaliar o projeto. Relativamente ao questionário inicial, aplicado na primeira sessão do projeto, é constituído essencialmente por questões abertas, estando estruturado em cinco partes organizadas do seguinte modo:

Parte I – *Dados pessoais e profissionais;*

Parte II – *Participação/envolvimento em projetos, com o objetivo de identificar o nível de responsabilidade, a natureza e a(s) iniciativa(s) do(s) projetos;*

Parte III – *Perspetivas sobre colaboração. Neste âmbito, pretendíamos identificar as perspetivas pessoais sobre o significado da colaboração;*

Parte IV – *Trabalho colaborativo no contexto de trabalho. Inclui questões de identificação das potencialidades e constrangimentos na realização do trabalho colaborativo no departamento e na escola; condições que podem favorecer o trabalho colaborativo; o relato de uma experiência de colaboração significativa e ainda as expectativas sobre o impacto do projeto a nível da prática, do relacionamento com os colegas, a nível da escola e do desenvolvimento profissional;*

Parte V – *Desenvolvimento profissional (DP). Neste ponto, pretendíamos recolher informação sobre experiências de DP que fizeram a diferença no trabalho, assim como identificar as perceções da tarefa, do trabalho docente, e, por fim, perspetivas futuras na profissão.*

O questionário final, aplicado na última sessão do projeto de intervenção/formação, é constituído essencialmente por questões abertas, dividindo-se em quatro partes organizadas do seguinte modo:

Parte I - *Trabalho colaborativo na escola. Inclui questões sobre o conceito de colaboração; a perspetiva sobre o modo de desenvolver/promover a colaboração nas escolas e os principais obstáculos.*

Parte II - *O projeto de aprendizagem e(m) colaboração. Inclui questões sobre o balanço da participação no projeto em geral e a avaliação de aspetos particulares, nomeadamente em termos de desenvolvimento profissional, de relacionamento com os colegas, de processos de desenvolvimento da escola e de melhoria da prática.*

Parte III - *Sugestões. Neste campo pretendíamos recolher sugestões para a promoção do trabalho colaborativo na escola e no departamento.*

Parte IV - *Avaliação global. Pretendíamos avaliar o grau de satisfação relativamente à participação neste projeto. Além disso, incluímos um espaço para outros aspetos que os participantes considerassem importante salientar e/ou comentar.*

Procedimentos

Nas sessões de trabalho foram utilizados como métodos de recolha de dados a observação participante, as gravações em áudio, os documentos produzidos pelos participantes, bem como os seus registos, questionários (com questões abertas) e os diários de bordo. Para a análise dos dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Relativamente aos registos efetuados pelos participantes no projeto ao longo das sessões, estes partiam de tópicos que lhes eram sugeridos e de reflexões que os próprios faziam quer individualmente, quer enquanto grupo, e que serviram para sistematizar e recolher informação útil sobre as conceções e práticas destes docentes. Foi ainda utilizado um diário de bordo onde os participantes escreviam as suas impressões, pensamentos, reflexões, etc. no final de cada sessão. Além disso, as gravações em áudio das sessões possibilitaram o registo posterior das reflexões, debates e conclusões utilizando *as vozes* dos próprios participantes.

Ao longo das dez sessões foram abordadas diversas temáticas relacionadas com a colaboração, o DP, o ser professor e a qualidade docente, o profissionalismo docente, os *standards* no ensino, entre outros, através da concretização de dinâmicas de reflexão e de trabalho em equipa (ver quadro 1). Assim, foi-se criando um ambiente que permitiu aos participantes relatar, partilhar e interrogar as suas práticas e experiências profissionais. Foi, pois, pertinente a abordagem destas temáticas que partiram de um entendimento coletivo sobre a sua importância e utilidade para a promoção da reflexão e de trabalho colaborativo. O facto de termos valorizado as práticas concretas do grupo de professores não significou que tivéssemos descurado referenciais teóricos que enriqueceram a análise crítica das situações, uma reflexão e partilha que

desencadearam uma maior consciência das situações e uma maior autonomia de intervenção do grupo. Não se estabeleceram dicotomias entre formação/trabalho, teoria/prática, conceção/execução, formador/formando, desenvolvimento pessoal/desenvolvimento social. Não se negaram os conhecimentos teóricos nem as práticas, mas conferiu-se a uns e a outros estatuto de saber, mobilizados na construção de um projeto comum e na abordagem aos desafios que se foram colocando (e que se colocam) no campo educativo. Consideramos que a avaliação foi, também ela, um dispositivo de formação. Ela foi contínua, refletida e partilhada, permitindo, como salienta Correia (1991), “tornar-se reflexão sobre as práticas do grupo” (p.67), orientando-nos a ideia de que a avaliação deve ser uma prática, um processo formativo, na medida em que conduz a uma transformação do grupo e dos indivíduos. Em cada sessão procurámos elaborar dispositivos que permitissem obter informação sobre as reflexões e/ou conclusões que eram produzidas. Também no final de cada momento formal de formação, os participantes registavam no diário o balanço da sessão de trabalho, os seus pontos de vista e até as sugestões que faziam, por forma a ir (re)orientando a formação. Pretendíamos, também, que estes momentos constituíssem mais uma oportunidade de ampliar a reflexão e a formação. Contudo, ao longo deste processo fomos observando que alguns professores da equipa, talvez por não terem o hábito de realizar reflexões escritas, mostravam-se pouco receptivos a este tipo de trabalho. Os registos efetuados nos diários permitiram-nos o estudo do pensamento do professor, as suas reflexões sobre a ação, constituindo mais um elemento de avaliação da intervenção. Os diários tinham uma função de complementaridade com outros elementos igualmente importantes centrados no processo. Há ainda a salientar a devolução ao grupo dos dados recolhidos ao longo das sessões e a participação na devolução através da reflexão que realizavam sobre esses mesmos dados.

Resultados

O projeto de intervenção/formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” constituiu a terceira fase de um projeto mais amplo. As duas primeiras fases permitiram informar e desenhar o projeto que foi incluído no plano anual de atividades da escola. Recorremos a uma metodologia de projeto colaborativo na medida em que, após a realização de uma apresentação no Conselho Pedagógico dos resultados mais significativos, no final da 2.ª fase, verificámos que embora do cômputo geral sobressaísse uma visão positiva relativamente às práticas colaborativas existentes na escola e às condições para investirem no seu desenvolvimento profissional, os

docentes manifestavam alguma ambiguidade em relação a alguns aspetos, nomeadamente em relação à colaboração e cultura profissional, aspeto que foi objeto de intervenção na 3.ª fase do projeto de investigação.

O projeto de intervenção/formação teve como objetivos: *i)* Analisar as oportunidades de aprendizagem no contexto de trabalho (intra e interdepartamental); *ii)* Promover a reflexão sobre o Desenvolvimento Profissional dos professores quer numa perspetiva individual quer enquanto membros de uma comunidade/organização; *iii)* Refletir sobre a colaboração, suas potencialidades e constrangimentos no contexto de trabalho; *iv)* Potenciar/criar espaços de partilha/aprendizagem no seio dos Departamentos; *v)* Promover uma experiência de colaboração com um grupo de professores.

É nossa convicção que os professores, individual e coletivamente, e a escola são as “pedras basilares” de qualquer sistema educativo. Além disso, tivemos em consideração a importância da formação de professores neste campo, que deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas e ser informada pela investigação. Secundando Veiga Simão; Flores; Morgado; Forte & Almeida, (2009), “ao desempenho mais individualista do professor, típico do ensino de cariz disciplinar que prevaleceu durante muito tempo, contrapõe-se a necessidade do trabalho em equipa, sem o qual será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autónoma e de construção de uma “nova” cultura docente” (p.64). O projeto de investigação que apresentamos neste texto teve por base estas ideias, procurando compreender as perspetivas e as experiências dos professores sobre colaboração e DP no local de trabalho.

Expectativas e Motivações

Relativamente às motivações que levaram este grupo de professores a aderir voluntariamente ao projeto “*Aprendizagem e(m) Colaboração*”, elas prendem-se sobretudo com o gosto e interesse pela temática, a aprendizagem e o desafio, o facto de na escola não se trabalhar colaborativamente, a oportunidade de poder vivenciar uma experiência de colaboração e a possibilidade de melhorar a prática.

*“Gosto pelo tema. Aprender em colaboração é um terreno que gosto de pisar”
(Questionário Inicial)*

*“Ter novas perspetivas sobre as possibilidades de aprendizagem e colaboração a fim de poder fazer a sua aplicação no meu desempenho/melhoria profissional”.
(Questionário Inicial)*

“O pulsar de uma contínua aprendizagem que atualmente é fundamental que se reforce na, e com, a colaboração (transversal e vertical)” (Questionário Inicial)

“Possibilidade de adquirir mais conhecimentos potenciando a minha formação profissional. Refletir sobre temas diferentes e interessantes como o que preconiza este projeto”. (Questionário Inicial)

Dois participantes realçaram o facto de, no contexto escolar, se realizar pouco trabalho colaborativo, considerando o projeto uma oportunidade para superar essa dificuldade, como ilustram os seguintes excertos:

“Sinceramente o projeto interessa-me pelo simples facto de achar que na nossa escola se trabalha muito pouco em equipa dentro dos vários departamentos. Gostaria de aprender como mudar mentalidades, partilhar experiências dentro dos departamentos”. (Questionário Inicial)

“Em complementaridade com o anterior projeto, vir a conhecer/desenvolver estratégias colaborativas (área em que ainda nos deparamos com dificuldades, atendendo à estrutura organizacional escolar e à cultura instalada)”. (Questionário Inicial)

Neste âmbito, os participantes foram questionados sobre as suas expectativas relativamente ao projeto *“Aprendizagem (e) m Colaboração”* quanto à melhoria da prática, ao relacionamento com os colegas, à dinâmica da escola e ao seu DP. Em relação à melhoria da prática, os professores destacaram a expectativa de conseguir partilhar as suas ideias para atingir um propósito - *“ser melhor professor”*, melhorar o desempenho profissional e contribuir para a melhoria da escola, através da realização de trabalho conjunto, da partilha de experiências e materiais, e ainda da capacidade de pesquisa para colaborar melhor.

“Conseguir partilhar as minhas ideias para atingir um propósito - “ser melhor professor”. (Questionário Inicial)

“A nível pessoal pretendo melhorar o meu desempenho profissional e contribuir para a melhoria da escola. Talvez me leve a pesquisar mais para colaborar melhor.” (Questionário Inicial)

“Penso conseguir entender o que move alguns dos meus colegas (nem sempre é fácil lidar com alguns deles)” (Questionário Inicial)

“Na preparação das atividades letivas, mas também na organização de outras atividades que envolvem toda a escola. Aprender a melhorar a minha prática profissional

a partir do reconhecimento de conhecimentos, métodos e técnicas de trabalho que possa reconhecer como mais válidos dos que aqueles que uso.” (Questionário Inicial)

Além disso, alguns docentes destacaram a possibilidade de realização de trabalho conjunto e a resolução de problemas a nível da sala de aula.

“A nível de departamento: maior partilha de experiências, material, etc. Realização de trabalho em conjunto. A nível de sala de aula: conseguir soluções para resolver problemas que possam surgir.” (Questionário Inicial)

Ao nível do relacionamento com colegas, os professores apresentaram como expectativas melhorar as relações pessoais, e assim melhorar as relações profissionais, combater o desgaste, uma maior abertura para colaborar com colegas, mais confiança, mais apoio, partilha de experiências positivas, valorização da troca de experiências, de ideias e soluções e o planeamento do processo de ensino/aprendizagem:

“Aproveitar as boas relações pessoais para as transformar em boas relações profissionais.” (Questionário Inicial)

“Maior abertura para colaborar, mais confiança, mais apoio, partilha de experiências positivas.” (Questionário Inicial)

“A um nível colaborativo, valorizando troca de experiências, de ideias e soluções em maior frequência.” (Questionário Inicial)

“Melhorar a minha capacidade de exposição e de abertura aos colegas de trabalho, dentro e fora do departamento.” (Questionário Inicial)

Os professores referiram que as suas expectativas, em relação às dinâmicas da escola, se situavam a nível da realização de reuniões de trabalho, no desenvolvimento de projetos, na interdisciplinaridade tanto a nível dos projetos curriculares de turma como a nível do Projeto Curricular da Escola. Também ao nível interpessoal, destacam um maior papel nomeadamente no projeto educativo da escola através da comunicação e articulação transversal e vertical e a integração em equipas de trabalho mais abrangentes.

“Podemos ser fomentadores da mudança nas dinâmicas da nossa escola.” (Questionário Inicial)

“Promover a interdisciplinaridade tanto a nível dos projetos curriculares de turma como a nível do PC da escola.” (Questionário Inicial)

"A interdisciplinaridade é muito importante, poderei estar mais preparada para colaborar, interagir, orientar." (Questionário Inicial)

"A nível interpessoal, assumindo um maior papel com parte do projeto educativo da escola." (Questionário Inicial)

"Ao nível da comunicação e articulação transversal e vertical." (Questionário Inicial)

"Integrar-me em equipas de trabalho mais abrangentes ou projetos transdisciplinares." (Questionário Inicial)

As expectativas acerca do projeto, quanto ao DP, situavam-se ao nível do desenvolvimento de competências individuais em termos de partilha e de colaboração, de ideias no tratamento de vários temas comuns, de uma maior abertura e partilha, da superação de lacunas, da melhoria do desempenho científico e pedagógico e de uma valorização profissional, destacando o potencial que uma dinâmica colaborativa proporciona:

"Desenvolver as minhas competências em termos de partilha e de colaboração." (Questionário Inicial)

"Maior conhecimento, maior abertura, mais partilha." (Questionário Inicial)

"Conseguir colmatar lacunas que ainda necessite no meu largo percurso profissional." (Questionário Inicial)

A Colaboração e o Desenvolvimento Profissional no âmbito do Projeto

Quisemos perceber o significado atribuído à colaboração pelos professores participantes. A ideia que se destaca é de que a colaboração implica partilhar experiências e materiais. Também ressaltam a perspetiva de colaboração como trabalho interdisciplinar e partilha de responsabilidades, a que acresce outra categoria, embora com menor frequência, que integra a noção de trabalho conjunto. Segundo a conceção dos participantes, a colaboração afasta-se do significado que se situa ao nível da procura de ideias e da ajuda e apoio. Estas categorias permitem o estabelecimento de um paralelo com os tipos ideais de relações colegiais apresentados por Little (1990). O que ressalta, em termos comparativos, é a ideia de que o trabalho colaborativo se pauta sempre por uma interação em que há partilha e um trabalho conjunto. As suas conceções afastam-se mais dos dois tipos que envolvem uma colaboração

de “forma fraca” de interação entre os colegas (Little, 1990) como é o caso de contar histórias e a procura de ideias, de ajuda e apoio. Estes aspetos são reforçados pelos participantes, no final do projeto, quando foram novamente inquiridos sobre as suas perspetivas sobre colaboração, ou seja, mantiveram a conceção de que o trabalho colaborativo implica partilha, discussão de metodologias, entreajuda e partilha de experiências:

“Partilha de um tempo comum de procura e discussão de metodologias e experiências: tempo comum para a construção/elaboração/planificação do processo ensino/aprendizagem” (Questionário Final)

“É um intercâmbio de atividades, experiências, relações sociais com o objetivo de desenvolver nos alunos competências ligadas a várias áreas disciplinares” (Questionário Final)

“Complementaridade de esforços entre os docentes, nas atividades, projetos e entreajuda sempre que seja necessário para o bem comum – educação é aprendizagem dos alunos” (Questionário Final)

“É estarmos disponíveis para ajudar e partilhar no que podemos e o que sabemos fazer. É estarmos disponíveis para ajudar e promover o outro” (Questionário Final)

“A partilha de ideias e experiências didáticas que promovam uma melhor capacidade para lecionar” (Questionário Final)

Além disso, os professores salientaram a necessidade da realização de trabalho colaborativo para o sucesso no ensino, o que implica o afastamento de uma cultura de individualismo:

“Nos dias de hoje o professor não pode estar no ensino isoladamente. O seu sucesso está dependente também do trabalho colaborativo que presta à escola e às suas turmas” (diário - 25-3-2009)

Experiências de Colaboração Desenvolvidas na Escola com Significado Pessoal

Em relação às experiências de colaboração profissional mais significativas, os participantes relataram situações positivas no desenvolvimento de atividades específicas embora de carácter pontual e limitadas no tempo. Trata-se de experiências recentes no âmbito do desenvolvimento de projetos e na elaboração e partilha de materiais

de que resulta um trabalho conjunto tais como: a “semana europeia”; a elaboração e realização de ações de formação contínua sobre práticas de implementação da educação sexual na escola; a partilha de material didático e a partilha de testes e a reflexão em grupo sobre o modo de melhorar o aproveitamento das turmas; o projeto “Sucesso – elaboração das competências de ensino” implementado por todos, a nível interdepartamental; o trabalho realizado a nível da docência em pares pedagógicos em algumas disciplinas; os vários projetos, nomeadamente no âmbito do programa europeu *etwinning*, com alunos e professores de outros países, entre outros. Quase todos os projetos mencionados dizem respeito a atividades extracurriculares com professores e alunos. Os participantes referiram também experiências que se situam num espaço temporal mais afastado, como a colaboração com uma universidade no âmbito da orientação de professores estagiários, no contexto da profissionalização em serviço.

De um modo geral, os projetos referidos situam-se sobretudo numa lógica de imposição e de resposta às medidas da administração ou da direção da escola ou ainda em resultado das exigências curriculares (PEE, PCE, Biblioteca escolar, Ciência Viva...), sendo sobretudo da iniciativa da Administração Central, correspondendo a iniciativas do Ministério da Educação (nomeadamente, de projetos associados a turmas de percursos alternativos, a integração de alunos surdos, turmas PIEF, TLEBS, os Planos da Matemática, os portáteis na escola, a Escola Promotora da Saúde, Plano Nacional da Leitura etc.), desenvolvidos, essencialmente, em reuniões formais, a que acresce a realização de atividades esporádicas como é o caso das comemorações de datas específicas, festividades e atividades relacionadas com as semanas culturais.

“Estou a lembrar-me de um trabalho que fizemos aqui há 2/3 anos a nível do projeto de turma que foi festejar o 30.º aniversário do 25 de Abril. Envolveu o quartel que trouxe vários materiais e fardas. Depois todos os professores colaboraram. Também a educação física nas marchas. Fizemos aqui uma parada. Estou a lembrar-me também de um teatro de sombras. Os trabalhos práticos os projetos curriculares de turma e as atividades interdisciplinares são uma boa ocasião para esse trabalho colaborativo. Aparece sempre uma pessoa mais impulsionadora, mas todos acabam por participar.” (E5)

Sobressai o aspeto formal e esporádico daquilo que os professores consideram como um trabalho conjunto, situando-se mais ao nível de atividades desenvolvidas no âmbito de comemorações e festividades e no desenvolvimento de projetos extracurriculares. Além disso, trata-se, muitas vezes, nas palavras dos docentes, de um trabalho a que aderem “um pouco «arrastados»”

“O mais recente seria no âmbito da TLBES, ou seja, a nova terminologia língua Portuguesa. A nível nacional foi lançado um desafio a todas as escolas para elegerem (indicarem) voluntários do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Prova que realmente os nossos Professores aderem um pouco “arrastados”. Fui eu que os levei a Lisboa a uma reunião: meti-me no comboio com meia-dúzia de Professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos.” (E10)

Os docentes salientaram também experiências colaborativas relativas a atividades específicas que se desenvolveram em contextos específicos e mais alargadas no tempo, sendo muito valorizadas pelos professores, pois permitiram o desenvolvimento de um trabalho colaborativo autêntico, enriquecedor e conducente a uma grande satisfação profissional, conseguindo, *“sem dividir o trabalho pelo grupo, trabalhar muito bem em conjunto”*. Além disso, destacaram a importância da dimensão mais reduzida dos grupos de trabalho e da escola e de outras formas de organização do trabalho pedagógico dos professores.

“O ano passado iniciámos com salas temáticas para as aulas de substituição. No nosso departamento temos o laboratório das ciências. Durante as férias fizeram obras e adaptaram umas arrecadações a laboratórios. O material ficou um caos e nós conseguimos, neste momento, que o laboratório de física e química, como o laboratório de ciências naturais, como a salinha das ciências, ficasse operacional com trabalho colaborativo. Foi difícil. Eu como coordenadora tive que marcar reuniões, que penso que não deveria ser necessário. Nas reuniões, de facto, conseguimos fazer trabalho colaborativo. Conseguimos pôr as salas a funcionar e dá prazer chegar às salas e ver que estão bonitas e organizadas e foi, de facto, um trabalho colaborativo.” (E4)

No entanto, alguns professores participantes fizeram referência a experiências colaborativas que não resultaram devido a dificuldades de relacionamento entre os docentes e ao facto de os objetivos dos participantes não serem comuns, havendo divergência de perspetivas:

“Relato uma experiência que não foi positiva: aquando da passagem do desporto escolar. Passei por uma situação em que o colega que trabalhava comigo só tinha a sua visão, e quando notou que não concordava com tal começou a “minar” o meu trabalho, chegando a questionar a minha presença no projeto nos corpos diretivos da escola.” (Questionário Inicial)

“Como experiência com menor resultado, saliento as reuniões do plano da ação da matemática (PAM), que julgo, bem intencionadas, mas não diretamente ligadas aos resultados escolares.” (Questionário Inicial)

Potencialidades e Constrangimentos no Trabalho Colaborativo

Quanto aos fatores que potenciam o trabalho colaborativo na escola, os professores participantes situam-nos ao nível da organização escolar e do seu funcionamento, nomeadamente a existência de uma liderança flexível, encorajadora, pouco controladora, aberta à comunicação, e a existência de áreas curriculares que implicam o trabalho em pares e/ou em colaboração com colegas, bem como a existência de bom quadro de professores e alunos. Outros fatores situam-se ao nível do clima da escola destacando o bom relacionamento e o bom ambiente de trabalho (ver quadro 2).-

Quadro 2. Potencialidades na realização de trabalho colaborativo na escola

| | Potencialidades a nível de escola |
|---|---|
| Organização e funcionamento (e reputação) da escola | <p>Abertura à comunicação</p> <p>Liderança pouco controladora, flexível, encorajadora</p> <p>Experiência alcançada ao longo dos anos de serviço como ponto de partida para a colaboração</p> <p>Identidade institucional que lhe confere um estatuto com algum significado</p> <p>Adequação do trabalho dos docentes às especificidades das turmas</p> <p>Existência de áreas curriculares (estudo acompanhado/áreas de projeto) que implicam o trabalho em pares e/ou em colaboração com os colegas (projeto curricular de turma)</p> <p>Aceitação e valorização de projetos válidos (que ajudem a resolver problemas)</p> <p>Bom quadro de professores e alunos</p> |
| Clima da escola | <p>Bom relacionamento</p> <p>Bom ambiente de trabalho</p> |

Ao nível do departamento, os professores referem como fatores promotores da colaboração docente aspetos que se prendem com a troca de experiências, soluções e ideias; a existência de várias perspetivas para uma determinada situação; as diferentes experiências dos professores e as diferentes vias de formação; a partilha de material e de experiências; a aferição de todo o trabalho desenvolvido pelos professores; a existência de colegas trabalhadores e com bons conhecimentos científicos (ver quadro 3).

Quadro 3. Potencialidades na realização de trabalho colaborativo no Departamento

| Potencialidades a nível do Departamento |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Troca de experiências, soluções e ideias entre docentes do departamento; ✓ Diferentes perspetivas para uma determinada situação; ✓ Diversidade de vias de formação; ✓ Aferição do trabalho realizado pelos professores (ex. competências, conteúdos, avaliação, etc.). ✓ Partilha de material – testes, fichas de trabalho, questionários... ✓ Partilha de experiências e discussão de problemas relacionados com a disciplina (procura de soluções em conjunto). ✓ Experiências profissionais muito diversificadas ✓ Colegas trabalhadores ✓ Colegas com bons conhecimentos científicos ✓ Necessidades decorrentes de novas exigências no contexto profissional ✓ Necessidade de partilha (na conjuntura atual) |

Estes aspetos foram reforçados pelos professores participantes quando realizaram, em grupo, uma análise SWOT a nível dos departamentos, destacando nos seus registos escritos, *“a formação de base comum e a necessidade de sobreviver ao excesso de trabalho”*. Outro grupo de participantes destacou como oportunidades *“a mudança de atitude; a valorização profissional e as diferentes perspetivas para a mesma realidade”*.

Relativamente aos constrangimentos ao trabalho colaborativo a nível de escola, os professores destacaram fatores relacionados com a organização, funcionamento e calendarização escolares, como a falta de flexibilidade dos horários docentes, a rigidez do calendário escolar, o funcionamento da escola em regime duplo, a ausência de espaços livres no edifício escolar, o aumento da burocracia e os horários pós-laborais para a realização das reuniões, o que conduz a uma sobrecarga para os professores. Também salientaram fatores relacionados com a carreira docente e o novo sistema de avaliação do desempenho (ADD) que criou, na perspetiva dos participantes, alguns constrangimentos, nomeadamente pelo facto de promover *a competição entre os professores e o medo de falhar*, sentindo-se mais expostos e receosos de errar e de mostrar as suas fragilidades, por se sentirem observados e julgados, e ainda *a resistência à novidade*.

Referiram ainda fatores que se prendem com a cultura profissional como a falta de formação, o distanciamento por parte dos colegas em relação a esta temática e a falta de motivação (quadro 4).

Quadro 4. Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo na escola

| | Constrangimentos a nível de escola |
|---|--|
| Organização, funcionamento e calendarização | Falta de flexibilidade dos horários docentes e horários desajustados para a realização das reuniões Carga horária dos professores Rigidez do calendário escolar Funcionamento em regime duplo Ausência de espaços livres no edifício escolar Falta de tempo Falta de formação multidisciplinar |
| Contexto de decisão política | Novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) Fratura da carreira docente - professor e professor titular Burocracia excessiva |
| Cultura profissional | Distanciamento por parte dos colegas em relação a esta temática Falta de motivação Falta de propostas de trabalho sobre temas comuns |

Há a salientar que, no início do projeto, e portanto no início do ano letivo, os participantes referiam, essencialmente, obstáculos de natureza organizacional e relativos à cultura individualista dos professores. No final do projeto é possível inferir das suas palavras outros aspetos, nomeadamente em relação à introdução da ADD e à divisão da carreira em duas categorias (professor e professor titular). A maioria dos professores utiliza a palavra “medo” ao sentirem-se observados e julgados pelos colegas, o que acaba por constranger ainda mais o trabalho colaborativo. Foi possível observar esta situação no decorrer das sessões de trabalho devido ao facto de aí terem participado professores pertencentes às duas categorias profissionais. Nas sessões participaram ainda professores avaliadores e professores avaliados. Esse facto levou a que, em alguns debates, se manifestasse alguma tensão e discordância de perspetivas.

“A falta de tempo “livre” da comunidade (de comum à unidade) escolar; o novo modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) que promove a competição inter professores” (P1 – Questionário final)

“O medo dos professores em falhar e sentirem-se expostos a essas falhas; receios de mostrar as fragilidades (por vezes de formação de base); resistência a tudo que é novidade” (P3 – Questionário final)

“A cultura individualista que caracteriza o trabalho docente; as condições organizacionais das escolas; os constrangimentos da vida pessoal e familiar; as questiúnculas que nos dividem durante tantos anos” (P4 – Questionário final)

“Os horários dos professores nem sempre permitem que se encontrem em tempo útil; algum individualismo” (P 5 – Questionário final)

“Medo de se estar e ser observado, o medo de estar errado e de se sentir julgado” (P6 – Questionário final)

Ao nível do Departamento, os professores referiram, como fatores inibidores do trabalho docente, os horários, nomeadamente, a carga horária excessiva, a incompatibilidade de horários entre os professores e a dificuldade em reunir devido à inexistência de tempos comuns. A nível organizacional destacam a diversidade das turmas e a falta de condições materiais e organizacionais. A cultura profissional é também apontada como um fator inibidor devido à cultura de individualismo existente, às relações pessoais e de “poder” dentro da dinâmica do grupo, à formação diversificada dos professores, à falta de “abertura” por parte dos docentes dos departamentos de forma a colmatar de modo eficaz os problemas encontrados e debatê-los, à falta de tempo e disponibilidade por parte de alguns elementos, ao mau relacionamento entre alguns elementos do departamento. No entanto, há a destacar alguns pontos contraditórios no discurso dos participantes, ou seja, consideram como um constrangimento a diversidade de formação dos professores, aspeto salientado anteriormente como uma potencialidade do trabalho colaborativo, o mesmo se passando em relação à existência de um bom relacionamento e bom ambiente como uma potencialidade do trabalho colaborativo, sendo neste ponto identificado como constrangimento o mau relacionamento entre alguns colegas.

Quadro 5. Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo no Departamento

| | Constrangimentos a nível de Departamento |
|-------------|---|
| Horários | Carga horária excessiva Horários não compatíveis Dificuldade em reunir em tempos comuns |
| Organização | Diversidade das turmas Falta de condições materiais e organizacionais |

| | |
|--|---|
| | Relações pessoais e de “poder” dentro da dinâmica do grupo Insegurança Formação diferente entre professores (formação de base) Falta de “abertura” por parte de todos os professores dos departamentos Falta de tempo e de disponibilidade Mau relacionamento entre alguns elementos do departamento Dificuldade em chegar a consensos Cultura de individualismo |
|--|---|

Estes aspetos foram reforçados pelos professores quando analisaram em grupo os constrangimentos a nível dos departamentos, referindo *a classificação dos professores, a insegurança do professor e o medo e a “resistência à mudança”,* bem como a *existência de mega departamentos e a inexistência de tempos comuns.* De referir também que alguns participantes, embora reconhecendo alguns elementos potenciadores do trabalho colaborativo, admitem a existência de uma cultura individualista na escola e no seu departamento. Além disso, numa reflexão sobre a cultura dos departamentos da escola, outros participantes salientaram a existência de uma “cultura balcanizada” devido ao facto de os departamentos se terem transformado em “mega departamentos”, ou seja, e como destaca um participante *“há um mega departamento e dentro desse departamento há subdepartamentos”.* Como exemplifica outro participante, *“há muitos grupos, Música, EVT, Educação Física, Ensino Especial, quer dizer, há muitos grupos dentro de um departamento”.* Um participante, coordenador de um departamento, também justifica a balcanização no seu departamento referindo que a dificuldade de funcionamento se deve à dimensão do departamento, à existência de subgrupos e ao facto de se tratar de uma forma de divisão imposta superiormente:

“A divisão dos departamentos foi imposta. Sou coordenador de um departamento, se fosse um departamento mais pequenino... funcionam departamentos mais pequenos, subgrupos, dentro de um Departamento maior e não há possibilidade de reunir com todos esses subgrupos é mais no pedagógico e/ou particularmente com as pessoas....” (reflexão oral)

Outros participantes reforçam esta ideia destacando que não sabem dentro do Departamento o que é que os outros pensam porque não há interação.

“Ultimamente, temos conversado no nosso grupo sobre esta reestruturação, o que se tem passado, as reformas, a avaliação... o que queremos para nós! Mas não sabemos dentro do nosso Departamento o que é que os outros pensam. Por exemplo, nós não

sabemos o que eles pensam sobre estas questões, não há interação. Sabemos o que se passa no nosso grupo que é de Música e Educação Física, mas não sabemos o que os outros pensam... ” (reflexão oral)

Apesar destes constrangimentos e dificuldades, os participantes, no que diz respeito ao tipo de interações entre os professores, salientaram que a nível dos departamentos, de um modo geral, há trabalho conjunto na planificação de atividades, realçando o aspeto formal e, de certo modo, imposto. No entanto, o mesmo já não é visível a nível das práticas e da troca de materiais, evidenciando-se maior individualismo e isolamento:

“Eu acho que no nosso e nos outros departamentos, pelo que eu ouço falar e também na sala de professores, pelo que vejo interagir, tem a ver com a troca de materiais porque as pessoas ainda são renitentes em mostrar os seus materiais, as suas práticas ainda são um bocadinho egoístas. Trabalha cada um para si. E na planificação conjunta... já não é assim, vai ter implicação nas nossas práticas. Fazer uma planificação que seja válida para todos, que seja rica... eu acho que os professores interagem mais....” (reflexão oral).

Um outro docente destaca ainda o facto de o seu trabalho estar condicionado pela normatividade, nomeadamente a existência de exames nacionais e as diretrizes nacionais e internacionais para o ensino das línguas:

“Planificação conjunta nós fazemos. A normatividade acaba por ser mais condicionadora da ação do professor naquelas disciplinas que têm exames nacionais! Por isso, aí não pode haver grandes desvios... Portanto, nós estamos de alguma forma sempre condicionados por critérios que nos extravasam, seja a nível nacional, seja a nível internacional” (reflexão oral).

Contudo, este aspeto, segundo os participantes, não se aplica a todos os departamentos. Também consideram que as conversas sobre os alunos ocupam um elevado nível das relações verbais, tratando-se de cliques heterogéneas⁴ por terem as mesmas turmas e os mesmos alunos, como explicam estes professores participantes:

“As conversas sobre os alunos, também ocupam aqui na escola, um nível elevado...” (reflexão oral).

“São as cliques heterogéneas, são as mais existentes.... Eu penso que são essas porque temos os mesmos alunos e as mesmas turmas.” (P - reflexão oral).

⁴ Cliques heterogéneas, segundo Lima (2002, p.119), são “as que compreendem professores oriundos de, pelo menos, três departamentos distintos.”

Estes dados corroboram a investigação de Lima (2002) ao salientar que os professores das escolas estudadas pelo autor estavam envolvidas num número de cliques muito maior ao nível das relações verbais (sobre alunos ou sobre as práticas de ensino) do que as orientadas para a ação conjunta. Além disso, o mesmo investigador verificou que as cliques heterogêneas eram desenvolvidas através da comunicação estritamente verbal entre os colegas (Lima, 2002). Estes dados, à semelhança dos resultados obtidos por Lima (2002), revelam que à medida que a interação profissional se complexifica, englobando um maior nível de prática conjunta, e se aproxima dos critérios mais estritos da colegialidade “autêntica”, os subgrupos de trabalho tornam-se mais homogêneos do ponto de vista disciplinar. Como advoga ainda Lima (2002), tal “contradiz a ideia da “verdadeira” colegialidade que seria, necessariamente, desenvolvida entre colegas de áreas diferentes, condição essencial para que as trocas fossem verdadeiramente significativas e o desenvolvimento profissional mais interativo e profundo” (p.121). Atualmente, com a generalização da utilização das novas tecnologias, alguns dos professores participantes consideram que estas estão a ser utilizadas como meios alternativos ao serviço da interação entre os professores, professores-alunos e alunos-professores. Trata-se de uma outra forma de perspetivar o modo como se processam as práticas colaborativas, como ilustram os seguintes depoimentos:

“A nível de aula, os materiais são construídos pelos professores e aí entram as novas tecnologias. Às vezes, eu ouço os colegas nos corredores, muito concretamente colegas que estão a lecionar no 9.º ano e há interação nos intervalos, antes das aulas, outros à entrada, embora muito fugaz... e depois em casa com as novas tecnologias vão trocando materiais ou continuam a conversa que não acabaram... (reflexão oral).

“As novas tecnologias vieram ajudar neste âmbito do trabalho colaborativo, entre a própria escola e até a interação professor-aluno... professor-professor, aluno-professor....” (reflexão oral).

“Eu penso que estas novas gerações de professores entrarão mais rapidamente nas práticas colaborativas com as novas tecnologias, porque mesmo estando cada um na sua casa, vai ser possível trabalhar em conjunto, trocar materiais” (reflexão oral).

No entanto, um dos professores participantes em oposição a esta perspetiva do trabalho colaborativo escreveu no seu diário a seguinte reflexão: *“Podemos colaborar com colegas sem abordar colegas? A escola continua individualista na sua essência, apesar da abertura da sociedade” (diário19-11-2008).*

Quanto às condições que podem potencializar a colaboração e, deste modo, conseguir superar as dificuldades e os constrangimentos existentes na escola e no departamento, elas prendem-se com a existência de tempos comuns, reuniões conjuntas, bom entendimento entre pares, vontade de mudar, apoio da direção da escola, tempo disponível, menor sobrecarga de trabalho, forma de trabalhar idêntica e objetivos idênticos:

"Afinidade pessoal; forma de trabalhar idêntica; objetivos idênticos. Mais tempo e maior disponibilidade - menos carga horária." (Questionário Inicial)

O sentimento de partilha, a harmonia e o bem-estar na escola e, acima disto, uma boa formação pessoal/ética/profissional." (Questionário Inicial)

"Favorecem a colaboração a instituição de encontros regulares para discussão e apresentação de soluções e experiências." (Questionário Inicial)

"Melhoria de condições materiais e organizacionais tais como gabinetes, material informático e horários semanais." (Questionário Inicial)

Trata-se, em última instância, como refere Lima (2002), não o de saber "o que faz falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos" (p.184). Como destacou um participante no seu diário "o trabalho colaborativo não se faz com um relógio no pulso. Faz-se com tempo" (diário 19-11-2008).

Estratégias para promover a colaboração nas escolas

As sugestões apresentadas pelos professores participantes quanto à forma como a colaboração pode ser desenvolvida e promovida nas escolas dizem respeito à reorganização dos horários dos professores de modo a permitir a coincidência de tempos comuns, à organização de reuniões conjuntas para a partilha, à transformação dos departamentos curriculares em oficinas de trabalho, assumindo o desenvolvimento de projetos e atividades, à disponibilidade de espaços físicos, à lecionação de aulas em conjunto e à observação de aulas. Salientam também a necessidade do desenvolvimento de formação de professores nesta área:

"Disponibilizar nos horários uma tarde destinada a reuniões, formação, partilha de experiências e construção de um porta-fólio de boas práticas" (Questionário Final)

*“Através de reuniões conjuntas tendo como objetivo práticas interdisciplinares”
(Questionário final)*

*“Na escola esta colaboração pode e deve manifestar-se em todas as tarefas, projetos e atividades realizadas para que se promova uma educação de qualidade. Pode ser desenvolvida através de formação para professores nesse âmbito”.
(Questionário final)*

“Transformando os departamentos curriculares em oficinas de trabalho científico-pedagógico; assumindo projetos didáticos, nomeadamente projetos curriculares; estando sempre à disposição da escola” (Questionário final)

“De forma institucional reorganizando a distribuição ao longo da semana de trabalho dos professores; com alterações curriculares conducentes a maior interação; formação; espaços físicos com condições razoáveis de trabalho” (Questionário final)

“Através de reuniões em que os docentes partilham formas de trabalho; aulas em conjunto ou observação de aulas” (Questionário final)

Como sugestões sobre o modo como este projeto pode contribuir para potenciar o trabalho colaborativo na escola, os participantes apontam a existência de um horário comum a nível da disciplina para desenvolver/discutir a forma/atitude de intervenção, o alargamento a todo o departamento do trabalho colaborativo e não só a nível de algumas disciplinas, a frequência de formação por parte de alguns docentes mais resistentes às práticas colaborativas, a promoção de equipas de trabalho, equipas pedagógicas e a transformação dos departamentos em instâncias formativas, bem como a promoção de reuniões para trabalharem colaborativamente. Além disso, referem a importância da assistência a aulas de colegas:

“Seria muito bom que alguns professores desta escola estivessem em ações de formação onde se falasse acerca da colaboração/partilha, porque infelizmente ainda há muito caminho a percorrer neste âmbito” (Questionário final)

“Fomentar equipas de trabalho; promover equipas pedagógicas; fomentar a participação em projetos pedagógicos; transformar o departamento numa instância de formação facultativa” (Questionário final)

“Promovendo formação a nível de conselhos de turma; novos modelos de horários (turmas e professores) que facilitassem reuniões durante o período normal de trabalho com frequência por exemplo semanal” (Questionário final)

“Mais reuniões em que cada um devia abordar a sua forma de lecionar e troca de materiais; aulas assistidas aos colegas e aulas dadas aos colegas” (Questionário final)

Benefícios e aprendizagens a partir da participação no projeto de intervenção/formação

Relativamente ao balanço que os participantes fizeram da sua participação no projeto de intervenção/formação, todos destacaram que foi bastante positivo pela reflexão (em grupo e individualmente ao longo destas sessões), por “obrigar” a momentos de paragem da atividade habitual, refletindo sobre ela, sempre com algum crescimento individual, referindo ainda que se sentiram mais motivados para continuar a colaborar com os pares no futuro, tendo tomado consciência da diversidade de perspetivas que cada um tem sobre a mesma situação e da importância da colaboração. Destacam como benefícios aprendizagens e experiências no sentido da criação de condições de reflexão e de partilha mútua, a oportunidade de interação com colegas de diferentes formações, a reflexão sobre as características do professor ideal e o conhecimento mútuo em relação a todos os colegas participantes. Além disso, como destaca um participante, o projeto em colaboração permitiu “conhecer melhor alguns colegas da escola com quem nunca tinha conversado”, e uma maior motivação para a colaboração docente:

“Fundamentalmente a tomada de consciência da diversidade de perspetivas que cada um tem sobre a mesma situação. Também a consciência de que a opinião emitida foi, por vezes, condicionada pela presente hierarquização da carreira” (Questionário final)

“Fiquei a conhecer realidades de outros países e como neles se trabalha a “aprendizagem em colaboração”. Motivaram-me para colaborar mais com outros colegas nos projetos de futuro.” (Questionário final)

“Gostei. Aprendi e em algumas situações pude reaprender que a colaboração entre pares é fundamental e preciosa para uma educação de qualidade nas nossas escolas. Gostei da troca de ideias e até conheci melhor alguns colegas da escola com quem nunca tinha conversado” (Questionário final)

“Faço um balanço muito positivo e útil. Destaco como benefícios aprendizagens e experiências: a criação de condições de reflexão e de partilha mútua; a oportunidade de interação com colegas de diferentes formações; a extração de certas conclusões,

nomeadamente sobre as características do professor ideal; o conhecimento mútuo sobre todos os colegas participantes” (Questionário final)

“A reflexão (grupo e individualmente) ao longo destas sessões “obrigou” a momentos de paragem da atividade habitual, refletindo sobre ela, sempre com algum crescimento individual, com um balanço final positivo” (Questionário final)

“Abriu novos horizontes para esta temática um pouco esquecida na minha formação. Um novo apetite para a partilha sincera de ideias entre os meus pares” (Questionário final)

Todos os participantes indicaram que identificaram e tomaram consciência de aspetos importantes sobre colaboração e DP, referindo aspetos que se prendem com a dimensão multifacetada do que pode ser a colaboração no processo de ensino-aprendizagem, a importância da colaboração, o reforço das práticas colaborativas, a evolução sentida a partir do trabalho de grupo e o conhecimento dos pares, a necessidade de uma atitude reflexiva dos professores, a necessidade de partilhar mais como forma de melhorar as práticas e a prestação como professores:

“A dimensão multifacetada do que pode ser a colaboração no processo ensino/aprendizagem” (Questionário final)

“Todas as práticas a desenvolver com os alunos podem interligar-se mais se os professores forem mais “abertos” e explorarem entre si os conteúdos a desenvolver e a colaboração a prestar” (Questionário final)

“Eu gosto de colaborar com os colegas. A escola para mim só faz sentido se eu partilhar as minhas ideias e colher as dos outros. Esta ação reforçou a minha atitude acerca da colaboração” (Questionário final)

“Evoluímos muito mais em grupo do que em situação de isolamento; conhecendo melhor os nossos pares, acontecem sempre situações em que aprendemos algo novo; num sistema colaborativo a soma do todo é superior à soma das partes” (Questionário final)

“A necessidade de partilhar mais, para podermos melhorar a forma como damos aulas e como tal melhorar a nossa prestação como professores” (Questionário final)

“Nunca tinha colaborado de forma tão aberta com os colegas envolvidos nas sessões. Percebi que há vantagens mútuas na abertura a colegas que não conhecemos tão bem” (Questionário final)

*“Dei por mim no final de uma aula em que não correu como o esperado a conversar com um colega sobre como é que ele trabalhava e motivava bem os seus alunos”
(Questionário final)*

Quanto ao facto de terem participado neste projeto, seis participantes destacam que os tornou muito mais conscientes em relação a aspetos importantes sobre o seu próprio DP. Assim, o projeto permitiu o desenvolvimento de atitudes e competências de ação como a capacidade de trabalhar em conjunto, pedir e dar ajuda aos colegas, capacidade de diálogo, maior atenção ao outro e a autoconfiança:

“Incentivou-me a “des-socializar” a minha aprendizagem num percurso mais individual passando a ver-me num coletivo mais dinâmico” (Questionário final)

“Deu-me mais estímulos para dialogar com os colegas e desenvolver atividades conjuntas” (Questionário final)

“Consciencializei-me para perceber mais facilmente quando algum colega necessita de ajuda. Perceber sem que me peça alguma coisa” (Questionário final)

“Percebi que a reflexão em grupo nos torna mais confiantes, mais aceitáveis e mais competentes, mais humanos” (Questionário final)

“Sem uma constante formação os professores estagnam nos seus conhecimentos, que depois vai influenciar a sua forma de dar aulas” (Questionário final)

No questionário final foi ainda pedido aos professores participantes que destacassem as ideias mais importantes da sua participação neste projeto em relação ao seu próprio DP, ao relacionamento com os colegas, aos processos de desenvolvimento da escola e à melhoria da prática. Assim, relativamente às ideias mais importantes em relação ao seu próprio DP, os participantes destacaram aspetos como o questionamento de rotinas, uma maior consciencialização da importância do trabalho colaborativo, a motivação e predisposição para práticas colaborativas, a troca de ideias e de saberes, a abertura à inovação (colaboração), o conhecimento dos outros e a aprendizagem com os outros, apesar de se viverem momentos conturbados nas escolas:

*“Questionar as rotinas, predisposição para uma participação mais acompanhada”
(Questionário final)*

“Maior consciencialização de que o trabalho colaborativo é importante na prática pedagógica e até mais motivador” (Questionário final)

“É importante saber como pensam os outros colegas; é muito importante saber do que os outros são capazes; podemos sempre aprender algo com os outros; colaborando acabamos por nos sentir melhor” (Questionário final)

“Uma ideia presente é a necessidade de repensar sempre esta atividade, mesmo em momentos conturbados” (Questionário final)

Em relação ao relacionamento com os colegas, os professores participantes salientam a predisposição para ouvir outras opiniões, ultrapassar o receio em colaborar, manter uma atitude de abertura e de compreensão perante os colegas onde o diálogo e a partilha são essenciais:

“Disponibilizar mais tempo e atenção para ouvir de forma empenhada outras opiniões” (Questionário final)

“Perceber e consciencializar do receio em colaborar, entender o porquê dos medos dos colegas em se relacionar” (Questionário final)

“É vital manter um relacionamento de abertura e de compreensão dos outros; o relacionamento mútuo é muito dependente da colaboração; é na colaboração que nos conhecemos melhor e nos relacionamos melhor” (Questionário final)

Quando inquiridos sobre o facto de a sua participação neste projeto lhes ter proporcionado novas ideias sobre aspetos importantes relacionados com os processos de desenvolvimento da escola, os participantes destacaram a realização de trabalho colaborativo quer com os pares, quer com as turmas onde lecionam e a predisposição para incentivar novas práticas colaborativas na comunidade escolar. Além disso, sugerem que a escola pode desenvolver-se mais com equipas pedagógicas e através de grupos de intervenção/reflexão:

“Predispor-me a incentivar novas práticas transversais a toda a comunidade” (Questionário final)

“Conseguí durante este ano trabalhar mais em colaboração com vários grupos de professores desde os do ensino especial, até aos das turmas que leciono” (Questionário final)

“A escola pode desenvolver-se muito mais com equipas pedagógicas e com grupos de intervenção/reflexão” (Questionário final)

Em relação à melhoria da prática, os professores participantes salientam essencialmente o empenho em colaborar com os colegas, a reflexão, a abertura e a partilha.

Um docente destaca ainda o empenho em melhorar o trabalho colaborativo com os alunos e outro destaca o facto de ter já mudado o modo de preparação das reuniões de departamento de modo a envolver os colegas:

"Maior empenho e comunicação com os colegas nas atividades comuns" (Questionário final)

"Lembro-me de, na preparação de reuniões de departamento, ter alterado procedimentos provavelmente influenciado pelo trabalho/participação neste projeto" (Questionário final)

"Uma maior reflexão do meu trabalho e o tentar buscar novas ideias aos meus colegas" (Questionário final)

Todos os participantes consideraram que a troca de ideias no grupo os ajudou bastante no seu processo de aprendizagem e DP. Os dados obtidos proporcionam informações relevantes que permitem uma melhor compreensão das oportunidades de aprendizagem no contexto de trabalho e das perspetivas dos professores participantes sobre a colaboração. Além disso, de acordo com a avaliação por parte dos professores, este projeto permitiu promover a reflexão sobre o DP e sobre a colaboração, as suas potencialidades e constrangimentos no contexto de trabalho. Também potenciou espaços de partilha/aprendizagem num grupo de professores pertencentes a cinco departamentos da escola.

Discussão dos Resultados e Conclusões

No decorrer do trabalho que desenvolvemos, no âmbito das sessões de trabalho conjunto, procurámos criar espaços de partilha de experiências contextualizadas, e estimulámos os professores a utilizarem a própria experiência de ensino como forma de investigação, destinada à mudança de práticas e à produção de novos saberes. Deste modo, era nossa intenção criar condições para o questionamento das culturas profissionais e do próprio desenvolvimento profissional. Acreditamos que as escolas não podem mudar sem o empenho dos docentes e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que estão inseridos. Como salienta Nóvoa (1992), "o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos" (p.28). No entanto, consideramos que também os professores podem gerar mudanças (por mais pequenas que sejam) na escola. Pensamos que, através do projeto "*Aprendizagem e(m) Colaboração*", os interesses de cada um e de

todos os professores envolvidos foram mobilizados, em que a pesquisa e a reflexão foram levadas a cabo em conjunto, dando lugar a atividades que, ao invés de serem uma mera acumulação de conhecimentos, foram significativas e transformativas, do ponto de vista pessoal e de cada professor e do grupo em formação.

Os dados permitem-nos dizer que os professores participantes apresentavam motivações e expectativas elevadas quanto à sua participação no projeto de intervenção/formação, o que os levou a aderir voluntariamente, realçando o gosto e interesse pela temática, a aprendizagem e o desafio, bem como a possibilidade de melhorar a prática. Quanto à conceção de colaboração, na perspetiva dos participantes, a ideia que se destaca é de que a colaboração implica partilhar experiências e materiais, bem como a realização de trabalho interdisciplinar e a partilha de responsabilidades e, embora com menor frequência, o trabalho conjunto.

Relativamente aos fatores apontados como potenciadores do trabalho colaborativo na escola e nos departamentos, eles situam-se a nível da liderança da escola (pouco controladora, flexível, encorajadora, e aberta à comunicação), do clima da escola (bom relacionamento e o bom ambiente de trabalho) e das características do trabalho de cada departamento como a troca de experiências e ideias entre docentes, a diversidade de vias de formação, as necessidades decorrentes de novas exigências no contexto profissional, a partilha e a capacidade científica dos docentes.

Relativamente aos constrangimentos, os professores destacaram fatores como a organização, funcionamento e calendarização escolares (de que são exemplo a falta de flexibilidade de horários, sobrecarga horária, a dificuldade em reunir em tempos comuns, etc.), a cultura profissional (individualismo, as relações pessoais e de “poder” dentro do grupo, falta de abertura por parte de alguns colegas, falta de motivação, mau relacionamento entre colegas, etc.) e a burocracia, a carreira docente (divisão da carreira em professor/professor titular), o novo modelo de avaliação do desempenho docente, entre outros. Se, no início do ano letivo, os participantes referiam, essencialmente, obstáculos de natureza organizacional e aspetos referentes à cultura individualista dos professores, no final do projeto, emergem dos seus discursos outros aspetos, nomeadamente em relação à introdução da ADD e à divisão da carreira em duas categorias. Os professores utilizam a palavra “medo” ao sentirem-se observados e julgados pelos colegas, o que acaba por constrianger ainda mais o trabalho colaborativo.

Também é possível verificar, a partir da análise dos discursos dos professores participantes, alguns aspetos ambivalentes no que diz respeito aos fatores potenciadores e inibidores, ou seja, por exemplo, a diversidade de formações é vista como um constrangimento, mas, ao mesmo tempo, como uma potencialidade do trabalho colaborativo. Também é possível identificar alguma contradição no que se refere

à relação entre colegas, quando referem o bom relacionamento e o bom ambiente como potencialidade do trabalho colaborativo a nível da escola, mas este mesmo aspeto é identificado como um constrangimento ao nível do departamento. Relativamente às condições apontadas pelos docentes que podem potenciar a colaboração na escola, elas relacionam-se com a existência de tempos comuns, as reuniões conjuntas, o bom entendimento entre pares, a vontade de mudar, o apoio da direção da escola, o tempo disponível, a existência de objetivos idênticos, etc. Por outro lado, as sugestões apresentadas pelos professores participantes, quanto à forma como a colaboração pode ser desenvolvida e promovida nas escolas, prendem-se com a reorganização dos horários de modo a permitir a coincidência de tempos comuns, a organização de reuniões conjuntas para a partilha, a transformação dos departamentos curriculares em oficinas de trabalho, assumindo o desenvolvimento de projetos e atividades, a disponibilidade de espaços físicos, mas também a lecionação de aulas em conjunto e a observação de aulas, sendo de realçar a necessidade do desenvolvimento de formação de professores no campo da colaboração. A avaliação realizada, particularmente na última sessão, evidencia os benefícios, aprendizagens e experiências que este projeto proporcionou aos professores envolvidos e também a nível da escola na linha de outros estudos (Levine & Marcus, 2010; Meirink, 2009; Opher & Pedder, 2011; Richter et al., 2011). Assim, a partir das vozes dos participantes é possível dizer que o projeto proporcionou condições de reflexão e de partilha mútua, oportunidades de interação com colegas de diferentes formações e um melhor conhecimento mútuo, destacando-se a reflexão sistemática, a colaboração com os colegas e a solicitação de ajuda e a associação de “práticas colaborativas à função de avaliador no âmbito da ADD”. Os professores referiram também que identificaram e tomaram consciência de aspetos importantes sobre a colaboração e o DP, como o questionamento de rotinas, uma maior consciencialização da importância do trabalho colaborativo, a motivação e predisposição para práticas colaborativas, a troca de ideias e de saberes, a abertura à inovação (colaboração), o conhecimento dos outros e a aprendizagem com os outros. Dos dados também se destaca a ideia de que o projeto permitiu o desenvolvimento de atitudes e competências de ação como a capacidade de trabalhar em conjunto, pedir e dar ajuda aos colegas, capacidade de diálogo, maior atenção ao outro e autoconfiança (Hargreaves, 1998; Kennedy, 2011; Roldão, 2007). Relativamente aos processos de desenvolvimento da escola, os professores participantes destacaram como ideias mais importantes a realização de trabalho colaborativo, quer com os pares, quer com as turmas onde lecionam, e a predisposição para incentivar novas práticas colaborativas na comunidade escolar. Além disso, admitem que a escola se pode desenvolver mais com equipas pedagógicas e através de grupos de intervenção/reflexão.

Em suma, consideramos que os objetivos do projeto foram alcançados e corresponderam às expectativas dos participantes, nomeadamente por ter potenciado espaços/momentos de partilha/aprendizagem e reflexão conjunta no contexto escolar, no desenvolvimento de competências e atitudes em termos de partilha e colaboração, na consciencialização da importância das práticas colaborativas e na predisposição para ser fomentadores da mudança das dinâmicas da escola.

A partir das vozes dos professores foi possível recolher informações relevantes que permitem uma melhor compreensão das oportunidades de aprendizagem no contexto de trabalho e das perspetivas dos professores participantes sobre a colaboração. Além disso, de acordo com a avaliação do projeto por parte dos professores, este projeto permitiu promover a reflexão sobre o desenvolvimento profissional e sobre a colaboração, as suas potencialidades e constrangimentos no contexto de trabalho, tendo também potenciado espaços de partilha/aprendizagem num grupo de professores participantes pertencentes a cinco departamentos da escola.

Este projeto, pela sua natureza, afastou-se de uma lógica de oferta/consumo de formação, aproximando-se da perspetiva da (re)construção da formação, na linha do que é sustentado por vários autores, na medida em que a aprendizagem dos professores no local de trabalho é vista como uma componente significativa do DP (Retallick, 1999), em que o professor é considerado agente corresponsável da formação contínua (Estrela et al., 2006), articulando o contexto de trabalho com o contexto de formação (Formosinho & Machado, 2007), passando a formação para dentro da profissão (Nóvoa, 2008) e reconhecendo a importância da aprendizagem cooperativa e da cocriação do conhecimento (Kortaghen, 2009).

Apesar de considerarmos que os resultados obtidos foram bastante positivos, salientamos que este projeto foi realizado num período conturbado, em que professores e alunos manifestaram muito descontentamento com as reformas em curso. Por outro lado, atualmente, cada vez mais se exige que os professores trabalhem colaborativamente nos contextos escolares; no entanto, não lhes foi proporcionada formação neste sentido (quer na formação inicial, quer contínua). Além disso, é necessário ter em consideração o facto de os professores terem sido socializados numa cultura de individualismo. Assim, como implicações deste projeto e no contexto atual, consideramos importante repensar a lógica do consumo de conhecimentos no sentido da co-construção de conhecimentos e desenvolvimento de novas competências. Mas para que isso aconteça é necessário que os contextos escolares proporcionem condições para o seu desenvolvimento. Os dados obtidos sugerem que os contextos escolares não têm proporcionado as melhores condições. Neste sentido, torna-se premente a promoção de culturas colaborativas nas escolas para que os professores abandonem a cultura de isolamento e valorizem o trabalho conjunto com os seus pares e a troca de experiências e saberes,

reconhecendo-se a necessidade do desenvolvimento da formação de professores em e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua. É também importante e necessário construir projetos de formação em contexto escolar para a colaboração e a promoção nas escolas de momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um DP mais efetivo e eficaz como resposta aos desafios da docência do séc. XXI.

Referências Bibliográficas

- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/ICE.
- Borko, H., & Putnam, T. (1996). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In: T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices*. New York: teachers College. Columbia University, pp. 35-66.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: A. Amiguiño & R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Teacher Learning Communities, *Review of Research in Education*, 24, pp. 24-32.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin Yu-Hao K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32 (1), 3-19.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A., & Pereira, C. (2006). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, nº 4, 107-148.
- Estrela, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação* (pp. 43-63). São Paulo: Cortez.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco & M. Evangelista (org). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2004). *The Early Years of Teaching: issues of learning, development and change*. Porto: RÉE-Editora.
- Flores, M. A. (2005) How Do Teachers Learn in the Workplace? Findings from an Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31 (3), 533-556.

- Flores, M. A., Day, C., & Viana, I. (2007). Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In: M. A. Flores & I. Viana (Org.) *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos CIEd.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In: M. A. Flores & I. C. Viana (org.) *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 71-91.
- Forte, A. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um Estudo realizado numa EB2,3*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562>.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In: M. Fullan & A. Hargreaves (eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-10). London: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001) *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1993). *The Change Forces*. London: Falmer Press
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996), (Org.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers, *European Journal of teacher Education* 34 (1), 25-41.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 30-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kwakman, K. (1998). 'Professional learning on the job of Dutch secondary teachers: in search of relevant factors', *Journal of In-Service Education*, 24 (1), 57-71.
- Levine, T.H. & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning, *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 389-398.
- Lieberman, A. (1996). Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning. In: M. W. McLaughlin & I. Oberman (eds) *Teacher Learning. New Policies, New Practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.
- Lima, J. (2003). Trained for Isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29 (3), 197-217
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 151-181
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora

- Little J., & McLaughlin, M. (1993) *Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College, Columbia University
- Little, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers College Press*, 91 (4), 509-536.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Meirink, J. A., Meijer P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C.M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities, *European Journal of Teacher Education* 32 (3), 209-224.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos Professores. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, 21-39.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*, ed. A. Nóvoa, 15-31. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England, *European Journal of Teacher Education*, 34, (1), 3-24.
- Retallick, J. (1999). Teachers' Workplace Learning: towards legitimation and accreditation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (1), 33-50.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *Teaching and Teaching Education*, 27 (1), 116-126.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* nº 71. Out/Dez. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC, 24-29.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Longman.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Snoek, M. (2008). O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, 68-81.
- Veiga Simão, A. M.; Caetano, A. P. & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26 (90), 173-190.
- Veiga Simão, A. M.; Flores, M. A. & Ferreira, A. (2007). Oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho: uma proposta de questionário. *Arquipélago — Ciências da Educação*, 8, 59-116.
- Veiga Simão, A. M.; Flores, M. A.; Morgado, J. C.; Forte, A. M. & Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em

curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 61-74. Consultado em [Abril, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27 (3), 253-267.

Résumé

Dans cet article on présente des données sur le design, implémentation et évaluation d'un projet de formation/intervention «Apprentissage et collaboration» qui a été développé dans une école située au nord du Portugal. Il s'agit d'un projet de formation et réflexion sur le processus de développement professionnel et de collaboration dans le contexte d'une étude plus vaste pendant des sessions que ont eu lieu dès octobre 2008 à mai 2009. Le projet a suivi un design flexible, mais les objectives ont été les suivants: i) analyser les opportunités d'apprentissage dans le contexte de travail; ii) promouvoir la réflexion sur le développement professionnel des enseignants soit dans une perspective individuelle, soit dans une perspective collective en tant que membres d'une communauté/organisation; iii) réfléchir sur la collaboration, ses potentialités and ses limitations dans le contexte de travail; iv) créer et maintenir des espaces de partage et d'apprentissage dans les départements; v) promouvoir une expérience de collaboration avec un groupe d'enseignants. Les résultats suggèrent que les contextes de travail n'ont pas les meilleures conditions pour le développement professionnel des enseignants et pour de développement de la collaboration. C'est pourquoi il faut construire des projets de formation dans le contexte de travail pour promouvoir une culture de collaboration pour promouvoir un développement professionnel plus efficace et effective comme réponse aux défis de l'enseignement au XXIème siècle.

Mots-clés: Développement professionnel; Collaboration; Apprentissage dans le contexte de travail

Abstract

This paper reports on data from an intervention/training project "Learning and Collaboration" that was developed in a school located in northern Portugal. It was a training project based upon a joint reflection on the process of professional development and collaborative practice. It was developed within the context of a broader piece of research which has included a number of sessions that took place between October 2008 and May 2009. Its design was flexible but its main goals were: i) to analyse learning opportunities at the workplace; ii) to promote reflection on teacher professional development at an individual level and at the level of the community/organisation; iii) to

reflect on collaboration, its potential and constraints at the workplace; iv) to enhance opportunities for sharing and learning within the departments; v) to promote a collaborative experience with a group of teachers. Findings suggest that school contexts have not yet provided the best conditions for teacher professional development and collaborative work. Thus, it is essential to develop training projects at school in order to enhance collaboration and to promote opportunities and collaborative cultures within the view of a more effective and efficient professional development in order to meet the challenges of teaching in the 21st century.

Key-words: Professional development; Collaboration; Learning in the workplace