

## OUTROS TEMAS

# POTENCIAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A COLABORAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

ANA MARIA FORTE  
MARIA ASSUNÇÃO FLORES

## RESUMO

*Neste artigo apresentam-se resultados de estudo que procurou compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um conjunto de professores articuladas à colaboração no contexto de trabalho. Os dados foram recolhidos através de questionários, entrevistas, relatos e reflexões escritas em escola no norte de Portugal. Os resultados apontam para uma valorização da formação formal, reconhecendo ainda a importância de outras oportunidades de desenvolvimento profissional, como o trabalho colaborativo, sobretudo no nível dos projetos extracurriculares, e não no nível pedagógico e de sala de aula. Os resultados reforçam a ideia de que é premente promover formação em contexto de trabalho como estratégia para proporcionar o desenvolvimento profissional e para desafiar culturas profissionais marcadas pelo isolamento.*

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • TRABALHO EM EQUIPE •  
FORMAÇÃO EM SERVIÇO • DOCENTES

# ENHANCING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND COLLABORATION AT SCHOOL

ANA MARIA FORTE  
MARIA ASSUNÇÃO FLORES

## ABSTRACT

*This paper presents findings from a broader piece of research aiming at investigating teachers' perspectives and experiences of professional development in connection with collaboration at the workplace. Data were collected through questionnaires, interviews, accounts and written reflections in a school in Northern Portugal. Findings point to the valorization of formal training, recognizing also the importance of other opportunities such as collaborative work with colleagues. However, collaboration is more related to extracurricular projects and not at a pedagogical and classroom level. Training at the workplace is then a key strategy to promote professional development and to challenge professional cultures marked by isolation.*

TEACHER IMPROVEMENT • EDUCATIONAL COOPERATION • INSERVICE  
EDUCATION • TEACHERS

Não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da autoconfiança ou do comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores...  
(BARTH, 1996, apud DAY, 2004, p. 186)

**C**OMO EXPRESSO NA EPÍGRAFE, a qualidade do ensino depende da aprendizagem dos professores. Daí a importância de estudar como, quando e em que circunstâncias os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente, uma vez que se trata de um processo “de influências combinadas e não de influências únicas e dominantes” (ALONSO, 1998, p. 206). A investigação tem reforçado uma visão holística dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, valorizando todos os processos formativos, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais, em que os professores se envolvem ao longo da carreira (MARCELO, 1999; DAY, 2001).

Todo desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. No entanto, a mudança só ocorre se o/a professor/a quiser mudar (NÓVOA, 1992; DAY, 2001, 2003; ESTRELA, 2003). Day (2001, p. 38) reforça essa ideia, referindo que “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”. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é encarado de forma mais holística e contextualizada, incluindo quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as oportunidades de aprendizagem “acelerada” mais formais (DAY, 2004), disponíveis em atividades de formação contínua, interna e externamente organizadas.

Associada ao desenvolvimento profissional dos professores está, também, a ideia da aprendizagem como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretção de experiências (FLORES, 2004a). A esse 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 desenvolvimento profissional em contexto de trabalho. A investigação sugere que a colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola (DAY, 2001). É nesse sentido que Lima argumenta que

...nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veementemente, 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. (2002, p. 7)

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. A colaboração tem sido apresentada como solução para os problemas da educação, encontrando-se associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola (LITTLE, 1982, 1990; HARGREAVES, 1998; FULLAN, HARGREAVES, 2001; DAY, 2001, 2004; LIMA, 2002, 2004; ROLDÃO, 2007; VEIGA SIMÃO et al., 2009). Surge, assim, quer no plano do discurso político, quer no plano da investigação e da prática, como uma das dimensões cruciais para o desenvolvimento do trabalho das escolas e dos professores. No entanto, vários autores têm questionado a ambigüidade e complexidade do conceito de colaboração, sobretudo quando aparece associado a outros termos. Como sublinha Hargreaves (1998), a colaboração pode assumir formas distintas, desde o ensino em equipa, passando pela planificação em colaboração, pelo treino com pares (*peer coaching*), pela investigação-ação em colaboração” etc. Por seu turno, Little (1990) apresenta quatro tipos ideais de relações colegiais, que remetem para diferentes graus de intensidade da interação entre professores e diferentes perspectivas de conflito: i. contar histórias e procurar ideias; ii. ajuda e apoio; iii. partilha; iv. trabalho conjunto. Segundo a autora, os três primeiros representam formas relativamente fracas de colegialidade, podendo limitar-se a confirmar o *status quo*, não constituindo ameaças

graves à interdependência dos professores, pois ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas. O quarto tipo é a forma de colaboração mais forte, remetendo para

...encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional. (LITTLE, 1990, p. 519)

O trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática. Como explicam Little (1982, 1990) e Hargreaves (1998), as diferentes formas de colaboração, pelas suas características, nem sempre produzem os efeitos de mudança desejados, pelo que se exige algum cuidado na proclamação das suas qualidades. Relativamente aos efeitos das culturas colaborativas, Hargreaves refere que

...se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do *desenvolvimento profissional dos professores*. [...] A colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores. (1998, p. 209)

Assim, e como argumenta Fullan (1996), faz todo o sentido a mudança da cultura escolar para que os professores possam trabalhar colaborativamente. Nesse sentido, consideramos fundamental conhecer e aprofundar as dinâmicas colaborativas existentes no local de trabalho e a sua relação com as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo dos professores e suas implicações para o desenvolvimento e melhoria da escola.

## METODOLOGIA

Neste artigo apresentam-se dados de um projeto de investigação mais vasto que incide sobre oportunidades de desenvolvimento profissional de professores e práticas de colaboração numa escola básica situada numa zona urbana no norte de Portugal. As questões de investigação incluíam:

1. Como veem os professores o seu processo de desenvolvimento profissional no que diz respeito às oportunidades e contextos em que ocorrem?
2. Como é que os professores encaram/descrevem o trabalho colaborativo na escola?
3. Serão os contextos de trabalho potenciadores da colaboração docente e do desenvolvimento profissional?

Tendo em atenção os objetivos propostos, o estudo partiu primordialmente das perceções e experiências dos professores. Optamos, assim, por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, embora com mais incidência na vertente qualitativa numa lógica colaborativa através do desenvolvimento de um projeto de intervenção/formação – *Aprendizagem e(m) colaboração* – com um grupo de professores, no sentido de compreender o que os professores pensam, dizem e fazem (HARGREAVES, 1998). No total, participaram 80 professores que responderam ao questionário (1ª fase do estudo); 11 docentes que desempenhavam cargos de coordenação no ano letivo 2006/2007 e que participaram na fase de entrevistas (2ª fase) e 10 docentes que se voluntariaram para participar no projeto de intervenção/formação no ano letivo 2008/2009 (3ª fase). No processo de recolha de dados, utilizaram-se como principais técnicas o inquérito por questionário, a entrevista semidirectiva, a análise documental, a observação participante, os relatos/reflexões orais e as escritas dos professores, bem como os materiais elaborados e recolhidos no projeto de intervenção/formação. Os dados quantitativos, recolhidos através do questionário, foram analisados com recurso do programa SPSS versão 15. Para os qualitativos recorreremos à técnica de análise de conteúdo. A análise dos dados foi realizada com base num processo interativo e iterativo (MILES, HUBERMAN, 1996), o que permitiu em algumas ocasiões reequacionar os objetivos e as estratégias para as fases seguintes, colocando-nos numa “postura interpretativa” (DE KETELE, ROGIERS, 1999, p. 158).

## RESULTADOS

### OPORTUNIDADES E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO LOCAL DE TRABALHO

Os professores que participaram neste estudo identificaram as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, apontando para uma perspetiva alargada incluindo todas as experiências/atividades formais, informais, individuais ou coletivas, que fizeram a diferença no seu trabalho (Quadro 1). A maioria das experiências descritas diz respeito ao desenvolvimento de atividades específicas, ao trabalho desenvolvido com alunos, à frequência de formação contínua, ao desempenho de cargos de gestão, referindo ainda como significativo o relacionamento com colegas em trabalho colaborativo.

**QUADRO 1**  
**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**  
**MAIS SIGNIFICATIVAS**

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	INDICADORES
<b>Com colegas</b>	Trabalho colaborativo com colegas Influência de colegas (exemplo de colegas) Pais professores (exemplo como profissionais)
<b>Com alunos</b>	Trabalhar com alunos/turmas difíceis Trabalhar com alunos NEE* (desafio, reconhecimento, satisfação) Desenvolver trabalhos específicos com alunos (e.g. projetos) Motivação e sucesso dos alunos
<b>Na escola</b>	Envolvimento em projetos de trabalho Trabalhar em contextos desafiadores Desempenho de cargos (liderança; cargos de gestão intermédia etc.)
<b>Pessoais</b>	Paternidade/maternidade (ter filhos na escola)
<b>De formação</b>	Formação inicial Estágio Ações de formação contínua Complementos de formação e formação especializada

\*NEE - Necessidades educativas especiais.

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente às experiências com colegas, os participantes referem-se a experiências de aprendizagem importantes, nomeadamente no início da carreira docente, sendo de referir o exemplo em termos de empenho e de profissionalismo, mas também as práticas colaborativas que desenvolveram em conjunto, criando laços de amizade e de confiança, destacando-se, desse modo, a contribuição dos processos relacionais com colegas e a influência positiva que receberam:

Tive colegas que me marcaram positivamente logo no início. Sou professor há 22 anos e há momentos que nos marcam.... Quanto mais for de amizade mais produtiva é. Porque trabalhar em grupo exige amizade e alguma confiança. Porque uma relação em grupo só na base institucional não resulta. (E1)

Uma [pessoa] em particular, no início de carreira, que me marcou muito pela sua atividade, pelo seu empenho, pela sua vontade de fazer muitas coisas foi o professor... É uma pessoa que me marcou. Estava logo no início de trabalho quando fui colega dele... (E3)

No que diz respeito às experiências com alunos, alguns docentes salientaram os trabalhos específicos com alunos com Necessidades Educativas Especiais como experiências de aprendizagem significativas pelo progresso que conseguiram nos alunos, muitas vezes com problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, levando a uma grande satisfação profissional. Os professores descrevem essas situações como “experiências gratificantes”, “as melhores experiências em termos hu-

manos” e “experiências muito boas”, no sentido de permitir um enriquecimento pessoal e profissional: “Quando vejo alunos que me dizem, emocionados, que nunca tinham tido resultados positivos, vejo que há bons frutos do nosso trabalho. Que os alunos estão a agarrar o nosso trabalho...” (E8).

Quanto às experiências na escola, os docentes referem o trabalho realizado em contextos desafiadores, mas que acabaram por se tornar em experiências enriquecedoras e positivas que exigiram um trabalho colaborativo e empenho, permitindo um enriquecimento e capacidade científica para lidar com essas situações que consideram não ser possível adquirir na formação inicial. Referem também a influência de outras pessoas e o estímulo vindo de fora, como por exemplo, do Diretor, como elemento motivador para a participação e desenvolvimento de atividades enriquecedoras: “Há duas situações que me marcaram. Uma foi quando trabalhei na Secundária [...], trabalhei lá 8 anos. Foi a relação com o Conselho Executivo, sobretudo o Presidente, que me motivaram para entrar numa série de projetos que me enriqueceram” (E1).

Para além disso, referem ainda os cargos desempenhados, nomeadamente de liderança e de gestão intermédia, que consideram experiências de aprendizagem significativas pelo desafio, pela exigência e responsabilidade que permitiram ter uma perspetiva diferente da realidade escolar:

Os cargos que tenho exercido têm feito com que eu trabalhe mesmo. Porque eu já fui 7 anos de um Conselho Executivo, de Coordenadora de Departamento, Delegada de grupo antes de haver esta denominação, diretora de turma, coordenadora de ano e formadora. (E7)

...eu penso que o facto de eu, ao longo da minha carreira (vou no 27º ano!), ter experimentado praticamente tudo... passei por quase todo tipo de cargos. (E8)

Os participantes sublinham também o facto de terem tido oportunidade de participar em várias atividades de âmbito extracurricular que lhes permitiram obter experiências e competências a vários níveis: “A possibilidade de desenvolver projetos, como o Clube de Teatro, que implicam competências que adquirir informal e formalmente, mas que não estão diretamente relacionadas com a minha formação académica” (P2).

Os docentes, no entanto, referem experiências pessoais relacionadas com a paternidade ou maternidade; ter filhos na escola os faz reconhecer as aprendizagens realizadas por essa experiência: “Também os filhos nos ajudam a ter o *feedback* do outro lado do ensino. E cruzando tudo isto acho que vou conseguindo sobreviver com otimismo e transmitir esse entusiasmo” (E8).

As experiências de formação são também salientadas pelos docentes como oportunidades de aprendizagem, algumas das quais dizem respeito à formação inicial, pela preparação no aspeto pedagógico e científico, e ao estágio enquanto experiência formativa, o que corrobora outros estudos (FLORES, 2004b; FORTE, 2005), associando-o à qualidade do apoio e da orientação, ao domínio da prática, à qualidade da formação recebida e ao relacionamento com os orientadores e colegas.

Referem, ainda, a frequência de determinado tipo de formação que foi considerada por alguns docentes como uma experiência significativa de aprendizagem pela cooperação e pelo conhecimento do conteúdo na área específica.

A nível de professores foi uma formação com os colegas na área da geologia; de repente estamos os 4 colegas desta escola a recolher amostras para o nosso laboratório. Quando demos por ela estávamos todos a pensar no nosso laboratório e todos estávamos a recolher amostras para enriquecer o nosso laboratório, o que foi uma experiência enriquecedora. (E4)

Também reportam a formação no âmbito da frequência de cursos de pós-graduação e mestrado, o que lhes permitiu um aprofundamento de conhecimentos sobre a educação, o trabalho dos professores e uma melhor compreensão dos alunos:

...o facto de ter apostado sempre na minha formação e complementos de formação. Nessa altura o meu curso era só bacharelato, com possibilidade de fazer licenciatura. Fiz logo de imediato a licenciatura. Fiz também mestrado. Estive a orientar estágios, durante dois anos etc. Portanto, um pouco ter experimentado todas as áreas, ou quase todos que a docência nos proporciona. Se calhar, também por ser formada em línguas permite uma outra abertura no espaço europeu e isso faz com que eu também promova bastante e estou sempre aberta a projetos. O facto de ter feito também o Mestrado e ter passado por esse processo de investigação no terreno, nas escolas. Estive nas escolas a saber a importância que o nosso trabalho tem. (E8)

Os cursos de formação que fui fazendo ao longo da vida após a minha formação inicial. Também devo referir o mestrado, em que fiz um estudo de caso numa escola. Nessa altura pude aperceber-me da situação de alunos que não imaginava existirem. (P5)

Por último, do discurso desses professores, emerge ainda a alusão a outros significativos. Um docente referiu outras experiências de partilha, de carácter informal, e não diretamente relacionadas com a sua

atividade profissional, mas associadas a valores espirituais, que vão contribuindo para o desempenho da profissão: “De uma forma geral as que, de algum modo, suscitaram situações explícitas de partilha associadas a valores espirituais” (P7).

Outro aspecto destacado pelos docentes diz respeito a experiências negativas, por exemplo, turmas muito difíceis, contextos sociais desfavorecidos, que foram também desencadeadoras de processos de crescimento profissional. Apesar de não serem consideradas experiências agradáveis, permitiram ver o resultado da aprendizagem e da evolução dos alunos:

Já passei por muitas escolas. Agora já estou aqui há algum tempo. Tive algumas experiências menos agradáveis em algumas escolas talvez por estar um bocadinho fora do contexto social. Estive numa escola... o contexto social era um pouco diferente, a realidade social também. Nós temos uma metodologia, uma forma de trabalhar que não se ajusta muito bem... são experiências que podem não ser muito agradáveis, mas fazem crescer também. Depois eu creio que é o dia a dia. Nós temos turmas difíceis, turmas com quem dá prazer trabalhar... e essas experiências de ver os alunos sair. Estão aqui três anos e vê-los depois continuar... (E10)

Os resultados obtidos apontam para uma valorização da formação formal, reconhecendo também o valor de ambientes de formação informal e de outras oportunidades de aprendizagem profissional, como o trabalho colaborativo com outros colegas dentro da escola e também com colegas de outros contextos. Além disso, os dados apontam, em geral, para o reconhecimento, por parte dos professores, do interesse e da importância da formação no plano individual, bem como da sua relação com a melhoria e o desenvolvimento profissional. Relativamente às oportunidades de desenvolvimento profissional, os professores apresentam uma visão bastante positiva, salientando, no entanto, que há uma indefinição e/ou mesmo ausência de uma política de desenvolvimento profissional na escola.

A análise dessas experiências de aprendizagem significativas relatadas pelos participantes neste estudo aponta para a sua localização no nível de aprendizagem “a partir dos outros” (SALO, 1996, apud FLORES et al., 2009) e, em menor número, para situações de aprendizagem “com os outros”, não se registrando situações em que os professores expressem ideias e experiências numa lógica da aprendizagem “para grupo/comunidade” (SALO, 1996, apud FLORES et al. 2009), ou seja, quando os professores se querem desenvolver profissionalmente para melhorarem o grupo e a escola de modo explícito e intencional. Essa situação corrobora o estudo de Flores et al. (2009, p. 131) na medida em que, “de

um modo geral, os professores não estão habituados a pensar na escola como uma organização que aprende”. Além disso, verificamos uma clara incidência na aquisição de conhecimentos através da prática e da experiência, o que vai ao encontro das ideias defendidas por Connelly e Clandinin (1995, apud DAY, 2001, p. 68), que enfatizam a importância da experiência e do conhecimento pessoal dos professores, um “saber prático pessoal” que é tácito e contextualizado. Também Kelchtermans (1995, p. 14) reforça esse processo de aprendizagem ao longo da vida, pelas experiências, nomeadamente da esfera privada (família, colegas etc.), que funcionam “como uma espécie de ‘espelho’ que abre os olhos dos professores para comportamentos profissionais de que ainda não se tinham apercebido”.

### **EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS DE COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DE TRABALHO**

Relativamente às experiências de colaboração no contexto de trabalho, globalmente, os professores demonstram perceções positivas em relação ao trabalho colaborativo para o seu desenvolvimento profissional e para a escola em geral. No entanto, as dinâmicas colaborativas existentes no contexto em estudo, na visão dos participantes, não são uma prática comum. Dos seus discursos ressalta o aspeto formal e esporádico, isto é, o trabalho que é desenvolvido nas reuniões de departamento e/ou de grupos disciplinares. Esse tipo de trabalho está orientado sobretudo para a implementação de medidas emanadas externamente (Ministério da Educação) ou internamente (a partir do Conselho Executivo), sendo de carácter obrigatório, no sentido de responder a problemas que decorrem, muitas vezes, de iniciativas impostas. Nesse sentido, elas se relacionam com projetos emanados da Administração Central: projetos ligados a disciplinas particulares, desenvolvidos, essencialmente, em reuniões formais, bem como com a realização de atividades esporádicas e não como uma atividade permanente, de âmbito pedagógico ou de sala de aula. Além disso, alguns docentes admitem que se trata, muitas vezes, de um trabalho a que aderem “um pouco ‘arrastados’”, a convite de uma pessoa impulsionadora e tendem a valorizar mais as atividades que se desenvolvem em contextos específicos e mais prolongadas no tempo, considerando que permitem o desenvolvimento de um trabalho colaborativo autêntico, enriquecedor e conducente a maior satisfação profissional. Além disso, referem a importância da dimensão mais reduzida dos grupos de trabalho e da escola e de outras formas de organização do trabalho pedagógico dos professores, destacando-se a planificação de atividades extracurriculares e outros projetos de natureza extra-aula. Por outro lado, as práticas de colaboração, segundo os participantes, concretizam-se, muitas vezes, em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes como as conversas de corredor, nos intervalos, na sala dos professores e no final das aulas. Os docentes

sublinham o caráter positivo desses encontros pelo facto de os professores se envolverem em projetos que acham que são úteis para a escola, para eles próprios e para os alunos. De salientar que há professores que apresentam uma visão crítica sobre as atividades que são impostas em termos de trabalho colaborativo nomeadamente no nível das reuniões formais: “Há muita coisa imposta que nós nem julgamos muito importante. Assim, deste modo, a colaboração que existe é só mesmo nessas reuniões” (E11).

A análise das experiências mais significativas de colaboração no contexto de trabalho revela que elas se situam mais ao nível das conversas entre colegas (troca de impressões), em momentos informais e formais e, com menor frequência, ao nível das atividades conjuntas (troca de materiais, planificação conjunta, trabalho em pequenos grupos, partilha de responsabilidades), não se especificando, todavia, o seu conteúdo.

É uma escola bastante dinâmica em que há professores que mesmo não sendo coordenadores se empenham muito, se envolvem muito na escola. Eles próprios coordenam pequenos grupos de trabalho. Também entre nós conversamos muito. Portanto, não é só a nível de departamento, há muitos grupos de trabalho. (E3)

O que há de muito positivo aqui na escola é que os professores envolvem-se em projetos que acham que são úteis para a escola, para eles e para os alunos. Aqui não há projetos só de papel! (E1)

Relativamente aos níveis de colaboração entre os docentes da escola, apresentam uma reduzida amplitude de interação dado que envolvem pequenos grupos de professores e também uma reduzida frequência e abrangência, remetendo essencialmente para os departamentos e/ou grupos disciplinares. As práticas colaborativas que se situam no nível de toda a escola centram-se, essencialmente, no desenvolvimento de atividades pontuais, como a comemoração de datas festivas e a elaboração de documentos específicos. Nessas atividades verifica-se também um nível diminuto de comunicação (LITTLE, 1990), ou seja, de acordo com os docentes participantes, não há uma verdadeira comunicação, mas, muitas vezes, uma transmissão de informação, apresentando também, de um modo geral, um caráter pontual e esporádico devido à dificuldade em encontrar espaços e tempos comuns para reunirem ao longo do dia, acabando, por isso, por ser encontros ocasionais e circunscritos no tempo, ficando, muitas vezes, restritos aos departamentos e às reuniões formais.

Em suma, apesar de os docentes considerarem a importância das práticas colaborativas e do papel desempenhado pela liderança da escola na dinamização de projetos, nomeadamente pela sua divulgação e/ou

implementação, os dados sugerem que a colaboração, de um modo geral, não é uma prática comum e não se situa ao nível do ensino de sala de aula. Além disso, os resultados apontam para experiências de práticas colaborativas esporádicas, circunscritas no tempo, essencialmente de caráter formal situando-se frequentemente no desenvolvimento de projetos específicos numa lógica de imposição e, por isso, apresentando um caráter obrigatório.

### COLABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: FATORES POTENCIADORES E CONSTRANGIMENTOS

Quanto aos fatores que podem potenciar o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, eles situam-se, sobretudo, no nível da formação promovida na escola, na divulgação de formação noutras locais e no apoio por parte da liderança, referindo ainda a facilidade de participação em cursos de formação mais especializada. O papel desempenhado pela liderança é salientado por alguns docentes como um fator facilitador pelo incentivo à participação na formação, o que corrobora investigações que têm enfatizado a importância de lideranças eficazes na criação e manutenção de comunidades de aprendizagem (FLORES et al., 2009; FLORES, 2004b, 2005). Quanto aos fatores inibidores do desenvolvimento profissional, os docentes foram unânimes em salientar que eles se associam à falta de autonomia para organizar formação no local de trabalho, sublinhando que as áreas prioritárias são indicadas pela Administração Central, as quais são consideradas pouco relevantes uma vez que não têm em atenção as suas necessidades. Além disso, destacam também constrangimentos em relação aos horários e à associação entre formação e obtenção de créditos e subida na carreira. Ressalta, assim, uma visão crítica relativamente ao modo como está organizado o processo da formação contínua de professores, reconhecendo ainda as limitações existentes no nível de escola em relação às condições para investirem no seu desenvolvimento profissional. De um modo geral, os dados revelam que o aspeto da colaboração não está presente nas culturas profissionais dos professores, apesar de ser valorizada nos seus discursos. Também no que diz respeito à motivação para a formação, a colaboração não é reforçada, emergindo uma orientação mais individual do que coletiva. Como fatores potenciadores do trabalho colaborativo na escola, de uma forma geral, eles situam-se no nível externo e no individual (Quadro 2).

**QUADRO 2**  
**FATORES QUE PROMOVM O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA**

FATORES	INDICADORES
<b>Externos</b>	Liderança organizacional forte (dinâmica, facilitadora e encorajadora) Estabilidade do corpo docente Orientações emanadas centralmente Características específicas do nível de ensino Formação disponibilizada
<b>Individuais</b>	Motivação pessoal e profissional Necessidades pessoais associadas à melhoria profissional

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos fatores externos, destacam-se as características e o tipo de liderança da escola (pouco controladora, flexível, encorajadora e aberta à comunicação), o clima da escola (bom relacionamento e o bom ambiente de trabalho) e a estabilidade do corpo docente. As orientações emanadas do Ministério da Educação são também apresentadas como potenciadoras através da imposição de práticas e projetos a serem aplicados na escola, o que acaba por levar a que os professores se organizem em grupos de trabalho em nível de departamento e/ou em nível de outros grupos de trabalho para levar a cabo essas orientações, tratando-se, na linha de Hargreaves (1998), de uma forma de “collegialidade artificial” ou de uma “colaboração estrutural” (WILLIAMS, PRESTAGE, BEDWARD, 2001). No entanto, essas orientações/diretrizes emanadas centralmente podem conduzir a que se “quebrem” rotinas e se adotem novas atitudes e formas de organização pedagógica, aspeto também corroborado por alguns autores (LOUREIRO, 1997; DAY, 2004). As características específicas do nível de ensino são ainda um fator facilitador da colaboração docente, nomeadamente, o ensino básico comparativamente com os restantes níveis de ensino, propiciando mais a colaboração e a realização de projetos conjuntos, pois, no ensino secundário, o trabalho é mais individualizado devido ao facto de os docentes estarem mais preocupados com o cumprimento dos programas, as matérias científicas, os exames, as notas e as médias finais. A formação contínua frequentada, nomeadamente a que é organizada nos contextos de trabalho como resposta às necessidades da escola, também é apontada por alguns docentes como um fator potenciador das práticas colaborativas, permitindo a sua mudança de atitude. Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e se partilham, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem (NÓVOA, 1991, 1992; ESTRELA, 2003; DAY, 2001, 2003), na linha do princípio defendido por Amiguiño et al. (2003, p. 115), segundo o qual “a formação acontece na produção e não no consumo (de informação)”. Além disso, a escola é aqui entendida como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não são consideradas atividades distintas (NÓVOA, 1992). Foi também nesse sentido que os docentes entrevistados destacaram a importância da formação no seu processo de mudança e na sua forma de atuar com os colegas. Consideram que a formação interpares tem mais impacto, na medida em que os professores se sentem no papel de formandos e, ao mesmo tempo, de alguém que tem algo a transmitir aos outros, considerando esse facto como uma das mais-valias da escola, valorizando a autoformação e a heteroformação, creditada e não creditada, realizada com seus colegas no local de trabalho, bem como o trabalho desenvolvido em parceria com

investigadores de instituições do ensino superior, reconhecendo que esse facto tem trazido benefícios em termos de resultados, destacando ainda a ideia de que a formação ajudar a criar relações colaborativas.

Quanto aos fatores potenciadores do trabalho colaborativo que se situam a nível individual, eles prendem-se com a motivação pessoal e profissional e a necessidade de melhorar as práticas profissionais, isto é, a predisposição para participar em projetos, a capacidade de imprimir dinamismo à prática, com capacidade para motivar outros colegas e o gosto de trabalhar em grupo, ressaltando, de igual modo, a abertura à troca de experiências, à interação, à partilha como elementos que podem contribuir para melhorar as práticas profissionais. Quanto aos fatores que inibem o desenvolvimento do trabalho colaborativo destacam-se os fatores relacionados com a organização, o funcionamento e calendarização escolares, com o sistema educativo, com questões profissionais e outras de ordem pessoal (Quadro 3).

**QUADRO 3**  
**FATORES QUE DIFICULTAM OU INIBEM A COLABORAÇÃO**

FATORES	INDICADORES
<b>Organização e Estruturais</b>	Horários pouco flexíveis e com poucos tempos em comum Reuniões pós-laborais Sobrelotação da escola Falta de autonomia Falta de espaços físicos Falta de divulgação
<b>Ligados ao sistema educativo</b>	Imposições emanadas do Ministério da Educação Excesso de burocracia Instabilidade legislativa Desadequação do sistema educativo Exigências dos programas escolares
<b>Profissionais</b>	Falta de formação profissional relevante Socialização profissional (individualismo e isolamento) Natureza do trabalho individual na sala de aula
<b>Pessoais</b>	Desmotivação profissional Dificuldade de gestão/equilíbrio entre a vida pessoal e profissional

Fonte: Elaboração própria.

No nível organizacional e estrutural, os docentes aludem à falta de flexibilidade de horários, à sobrecarga horária e à dificuldade em reunir em tempos comuns durante os períodos letivos, sentindo-se muito sobrecarregados. Do lado negativo está também o facto de as reuniões e todo o trabalho conjunto só serem possíveis em horário pós-laboral, o que leva a algum cansaço, desmotivação, sendo ainda consideradas como atividades pouco produtivas. Além disso, acrescentam também a falta de espaços físicos livres para reunir, o que acaba por condicionar o trabalho colaborativo, conduzindo a que os docentes acabem por estar “amontoados” na sala de professores. Apesar de alguns docentes considerarem as orientações/diretrizes emanadas centralmente como um fator potenciador da colaboração, outros, porém, admitem que o facto

de apresentar essencialmente características formais e serem impostas administrativamente acaba por dificultar o trabalho colaborativo, salientando a falta de predisposição e de motivação dos professores para a sua concretização. É possível verificar, pela análise dos discursos dos professores participantes, alguns aspetos contraditórios no que diz respeito aos fatores potenciadores e/ou inibidores, por exemplo, a diversidade de formação dos professores, que é vista, ao mesmo tempo, como uma limitação e como uma potencialidade do trabalho colaborativo. Verifica-se também alguma ambiguidade no que se refere à relação entre colegas, quando referem o bom relacionamento e o bom ambiente como uma potencialidade do trabalho colaborativo na escola. Contudo, esse mesmo aspeto é identificado como um constrangimento ao nível do departamento.

Relativamente aos fatores inibidores ligados ao sistema educativo, estes dizem respeito ao excesso de burocracia e à falta de meios para dar resposta adequada às solicitações e exigências que lhes são colocadas, bem como a instabilidade legislativa. Referem ainda as alterações sucessivas, nomeadamente no Estatuto da Carreira Docente e na Avaliação do Desempenho Docente salientando que, anteriormente, tinham mais oportunidades de trabalhar mais colaborativamente porque havia mais tempo livre na escola, admitindo ainda que o trabalho colaborativo fica restrito às reuniões institucionais, reiterando seu carácter “forçado”. A falta de tempo associada às exigências do cumprimento dos programas escolares constitui também um impedimento das práticas colaborativas. Quanto aos fatores inibidores de colaboração docente de ordem profissional, os docentes entrevistados referem a falta de formação profissional relevante, considerando que são formados para um trabalho individual e não colaborativo. Daí salientarem também a falta de competências de colaboração e o facto de terem vivenciado uma socialização profissional individualista de que resulta a dificuldade em realizar um trabalho colaborativo por falta de hábito e por falta de conhecimento nesse domínio, o que corrobora outros estudos nesse âmbito (LIMA, 2002, 2004). Finalmente, aludem também a fatores de ordem pessoal, tais como a desmotivação profissional que, segundo alguns docentes, impede o desenvolvimento de práticas colaborativas, justificando que essa desmotivação se deve às várias reformas em curso, às novas tarefas impostas através do cumprimento do horário não letivo na escola (substituições de colegas, trabalho de apoio pedagógico etc.), o que implica que o trabalho colaborativo e as reuniões se realizem ao final do dia. Associam ainda outros fatores, nomeadamente o ambiente de contestação que se vive atualmente na escola decorrente das mudanças em curso, sobretudo o Estatuto da Carreira Docente e a Avaliação do Desempenho Docente, e a dificuldade de gestão da vida pessoal (familiar) e profissional.

## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Este estudo permitiu compreender o modo como os professores olham para o seu desenvolvimento profissional e para as suas experiências de colaboração docente na escola. No que diz respeito à articulação entre desenvolvimento profissional e colaboração docente no contexto de trabalho, os professores são unânimes em considerar os benefícios da colaboração, situando-os a vários níveis, nomeadamente profissional e pessoal, tais como a satisfação profissional e pessoal pelo reconhecimento e visibilidade do seu trabalho, pelo apoio e valorização da partilha de ideias e de experiências. Também destacam os efeitos no seu desenvolvimento profissional, considerando as experiências de colaboração como enriquecedoras, proporcionando satisfação profissional associada aos bons resultados obtidos e ao facto de resolverem dificuldades e problemas em conjunto com outros colegas. Reiteram ainda os ganhos pessoais pela interação, pelo trabalho conjunto e pela partilha, através da experiência prática. Podemos dizer que existe um efeito duplo, isto é, a colaboração através da dinamização de atividades e projetos possibilita a aprendizagem e esta, por sua vez, gera, proactivamente, respostas criativas (FORTE, FLORES, 2010). Os docentes referem-se a várias experiências de colaboração como enriquecedoras e de desenvolvimento profissional, na medida em que lhes permitem lidar e responder às várias situações que surgem na escola, possibilitando a partilha de dúvidas e a resolução de problemas. Salienta-se ainda o “questionar rotinas” e a possibilidade de realizarem um trabalho com maior qualidade pela existência de uma “consciência crítica” que ajuda a corrigir e a rentabilizar o trabalho do outro. Realçam ainda o facto de o trabalho colaborativo ajudar nas relações interpessoais, ficando mais próximos, permitindo, dessa forma, uma melhor integração na escola, a ajuda na comunicação e uma maior abertura e proximidade em relação aos outros. Esse facto acaba por permitir o desenvolvimento de competências e atitudes de comunicação e da capacidade de trabalhar em equipa. Nesse sentido, existe uma relação mútua e de complementaridade entre a colaboração e o desenvolvimento profissional, permitindo mudar ou desafiar a cultura individualista de alguns professores no sentido de uma colaboração construída na escola. Por outro lado, as várias iniciativas desenvolvidas na escola, seja através de projetos, seja através de atividades de carácter específico, permitem que os docentes envolvidos questionem a sua postura mais individualista, podendo constituir um primeiro passo para a colaboração “autêntica”. Os dados revelam, porém, que os docentes continuam a dar um particular destaque ao trabalho que é desenvolvido a nível dos projetos extracurriculares, não situando a colaboração a nível pedagógico e de sala de aula, o que nos permite dizer que a sala de aula e a sua disciplina continuam a ser os “espaços

de liberdade”, onde cada professor ainda trabalha de modo isolado e individual. Os docentes salientam a capacidade de comunicação, ou seja, o saber ouvir os outros e respeitar as suas opiniões, a capacidade de liderança e competências pedagógicas, entre outros aspetos. Trata-se, em última instância, como refere Lima (2002, p. 184), 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”.

Os resultados desta investigação reforçam a ideia de que é premente reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola. Para isso, aponta-se a necessidade de criar e manter condições, espaços e tempos no horário dos docentes, valorizando-os e reconhecendo-os, não para tratar de questões burocráticas e/ou de carácter mais técnico, mas como um espaço de aprendizagem e de colaboração na escola. É também fundamental desenvolver e potenciar na formação de professores competências em e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua, de modo a ultrapassar a lógica individualista e de isolamento que caracteriza a socialização e a cultura profissional docente. A formação em contexto de trabalho constitui, desse modo, uma estratégia importante no sentido de ultrapassar o isolamento dos professores e de desafiar a cultura profissional existente. Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se discutem e se partilham, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem (NÓVOA, 1991, 1992; AMIGUINHO, 1992; CANÁRIO, 1994; ESTRELA, 2003; DAY, 2001, 2003; AMIGUINHO et al., 2003, entre outros). Destaca-se, assim, o princípio defendido por Amiguinho et al. (2003, p. 115) “de que a formação acontece na produção e não no consumo (de informação)”.

Salienta-se, além disso, a organização da formação orientada para desenvolvimento profissional, o que implica a consideração das necessidades individuais e coletivas, pessoais e profissionais, dos docentes e dos contextos em que trabalham, bem como a fase da carreira em que se encontram. Torna-se, por isso, essencial desenvolver estratégias e capacidades para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros, na linha do que tem sido defendido por vários autores (DAY, 2001, 2004; SACHS, 2009), pois, quando a profissão docente é respeitada e os professores apoiados na sua aprendizagem profissional, é mais provável que ocorra uma melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola*. 1998. Tese (Doutoramento) – Universidade do Minho, Braga, 1998.
- AMIGUINHO, A. *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa/ICE, 1992.
- AMIGUINHO, A. et al. Formar-se no projeto e pelo projeto. In: CANÁRIO, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p. 101-146.
- CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Org.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994. p. 13-58.
- DAY, C. O Desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 1, n. 2, p. 151-188, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto, 2004.
- DE KETELE, J.; ROGIERS, X. *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- ESTRELA, M. A Formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. (Org.) *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-63.
- FLORES, M. A. *The Early years of teaching: issues of learning, development and change*. Porto: RÉS, 2004a.
- \_\_\_\_\_. How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, v. 31, n. 3, p. 533-556, 2005.
- \_\_\_\_\_. The Impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, v. 7, n. 4, p. 297-318, 2004b.
- FLORES, M. et al. Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: FLORES, A.; VEIGA SIMÃO, A. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde: Pedago, 2009. p. 119-152.
- FORTE, A. *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2005.
- FORTE, A.; FLORES, M. A. Concepções e práticas de colaboração docente. In: FLORES, M. A.; ALVES, M. P. (Org.). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedago, 2010. p. 53-100.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto, 2001.
- HARGREAVES, A. *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
- KELCHTERMANS, G. A Utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n. 18, p. 5-20, 1995.
- LIMA, J. *As Culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto, 2002.
- \_\_\_\_\_. O Currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 2, n. 1, p. 57-84, 2004.
- LITTLE, J. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, v. 19, n. 3, p. 325-340, 1982.
- \_\_\_\_\_. The Persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.

LOUREIRO, M. O Desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto, 1997. p. 117-159.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

MILES, M.; HUBERMAN, M. *Qualitative data analysis*. Londres: Sage, 1996.

NÓVOA, A. *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-31.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, n. 71, p. 24-29, out./dez. 2007.

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, A.; VEIGA SIMÃO, A. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago, 2009. p. 99-118.

VEIGA SIMÃO, A. M. et al. Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 61-74, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: abr. 2009.

WILLIAMS, A.; PRESTAGE, S.; BEDWARD, J. Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, n. 3, v. 27, p. 253-267, 2001.

#### ANA MARIA FORTE

Professora requisitada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; doutorada em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho – Portugal  
[anaxavierforte@gmail.com](mailto:anaxavierforte@gmail.com)

#### MARIA ASSUNÇÃO FLORES

Professora associada com agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga – Portugal; doutorada em Educação pela Universidade de Nottingham, e *visiting scholar* na Universidade de Cambridge – Reino Unido  
[aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt)