

Trabalho Docente e Formação

Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança

*Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Dalila Andrade Oliveira e Álvaro Moreira Hypólito
(Orgs.)*



Ficha técnica

ISBN: 978-989-8471-13-0

Depósito Legal: 369224/14

Título: Trabalho Docente e Formação: Políticas,
Práticas e Investigação: Pontes para a mudança

Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira
& Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.)

Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

janeiro 2014



Formação e trabalho: tradição e inovação nas práticas docentes

Elza Mesquita⁸⁰, João Formosinho⁸¹, Joaquim Machado⁸²

Resumo

Neste artigo visa-se a apresentação de resultados que ilustram uma perspetiva pedagógica onde é possível perceber, através dos processos formativos no contexto dos programas nacionais de formação contínua, a emergência de múltiplas possibilidades pedagógicas favorecedoras do processo cooperativo de aprendizagem. A temática em questão exigiu um quadro concetual sobre os processos de formação de profissionais que recupera a herança das práticas pedagógicas à luz do que foram acumulando e (re)elaborando no decorrer da experiência profissional seja perante processos de mudanças instituídas, seja perante inovações instituintes. As questões de investigação orientam-se para apreender *que visão têm os professores, os coordenadores (também formadores) e os formadores sobre o trabalho colaborativo entre professores e de que forma pensam que os Programas de Formação Contínua teriam contribuído para a promoção desse tipo de trabalho*. O objetivo é compreender as práticas pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa perspetiva colaborativa, importando delimitar o modo como os atores se organizam objetiva e subjetivamente na prática quotidiana e como valorizam a interação, considerando ainda a formação que realizaram e pressupondo que tenha tido efeitos construtivos na sua ação. Optamos por uma metodologia de caráter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no *estudo de caso*. Realizamos entrevistas semi-estruturadas a 6 professores e a 6 formadores (3 coordenadores + 3 formadores) dos Programas de Formação Contínua. Os dados provenientes do *corpus* das entrevistas foram organizados, codificados e categorizados. A sua organização foi sistemática e o seu tratamento foi efetivado ao longo de todo o processo investigativo através da análise de conteúdo. Os principais resultados da investigação permitem problematizar as condições de possibilidade de transformação das práticas profissionais e perspetivar os contextos de trabalho como *espaços* e *tempos* próprios para os professores trabalharem em conjunto, encorajando à experimentação de novas *gramáticas* pedagógicas suportadas numa cultura de colaboração. O estudo realizado mostra uma tensão na docência entre discursos e intenções, pois percebe-se que, por vezes, o que dizem fazer num contexto profissional onde prevalece um padrão de trabalho isolado e uma cultura individualista, em termos de estratégias em sala de aula e fora dela, é condicionado por perspetivas e orientações de grupos formais e informais que influenciam os seus valores e crenças e condicionam formas de se assumirem perante si e perante os outros, como transmissivos e individualistas, ligados a uma forte cultura pedagógica tradicional.

Palavras-chave: Formação contínua de professores, Programas de formação, Padrões de trabalho, Cultura de colaboração

Introdução

⁸⁰ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal, CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, elza@ipb.pt

⁸¹ CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, formosinho@ie.uminho.pt

⁸² Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, jomachado@porto.ucp.pt

Persistem hoje as principais questões no campo da educação: saber como é que o conhecimento científico contribui para uma melhor fundamentação dos programas de formação; e, como é que esse saber se percebe como científico e efetivo no campo da formação de professores. Na verdade, a persistência prática de um determinado paradigma educativo aplicado a uma escola de massas transferiu para os professores uma maior responsabilização pela escola e pelas crianças, obrigando-os a um maior aprofundamento dos saberes docentes e, conseqüentemente, à ampliação das suas competências profissionais, bem como à necessária implicação na oferta formativa.

Proclama-se a “mudança da escola” e perspectiva-se a formação como “um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos”, de modo que, em colaboração, os professores possam aprender e produzir “novas formas de acção individual e colectiva” (Canário, 1994, pp.14-15). Apela-se à mudança educativa, onde a cultura do individualismo seja substituída pela colaboração e pela colegialidade. De facto, “a naturalização do modelo transmissivo no seio da cultura individualista coloca desafios e exige inovações à escola enquanto organização, fazendo emergir a necessidade de padrões de trabalho conjunto dos docentes” (Formosinho & Machado, 2009, p.11). Ocorreu, assim, a necessidade de uma análise da mudança, em que são influentes o trabalho e a identidade do professor, bem como a sua formação.

Nesta perspectiva, a partir do ano de 2005, o Ministério da Educação desenvolveu Programas de Formação Contínua (PFC) para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas áreas que considerou como prioritárias (Matemática; Língua Portuguesa; Ensino Experimental das Ciências). Constituíram-se assim três PFC que se destinavam a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a saber:

- Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro);
- Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) (Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro); e
- Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (PFEEC) (Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro).

Uma vez que eles foram objeto do nosso estudo, sobre eles ressaltamos que “o discurso educacional é frequentemente contaminado pelo discurso político e que os enquadramentos legais que sustentam a realidade profissional e a formação de professores sofrem constantemente abalos que não nos permitem averiguar, pela vulnerabilidade temporal que apresentam, a sua sustentabilidade” (Mesquita, 2011; 2013, p.73). Torna-se também necessário atender à academização da formação que ocorre por via institucional ou organizacional: “em resultado dos programas de formação em que participam, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas” (Ferreira, 2009a, p.211).

Relativamente à parte empírica do estudo optamos por uma metodologia de carácter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no estudo de caso. Realizamos entrevistas semi-estruturadas, posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo. No processo de análise de conteúdo ao *corpus* das entrevistas emergiram aspetos que consideramos relevantes no âmbito deste estudo e que nos ajudaram a perceber a *praxis* dos docentes colaboradores.

Apesar da retórica da necessidade de redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na autorreflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, os resultados emergentes do discurso dos colaboradores apontam para um trabalho de cooperação que incide, sobretudo, na partilha a dois, salientando-se as dificuldades inerentes ao processo de um trabalho colaborativo e conseqüente mudança da cultura profissional, tendencialmente isolacionista.

Formação e mudança

A formação apresenta-se como um “fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (Marcelo García, 1999, p.21). Benavente entende-a “como um dos elementos decisivos para facilitar e apoiar processos de mudança e inovação”, aparecendo no “centro de um questionamento que não pode ser apenas de natureza didático-pedagógica mas sim política e estratégica” (1992, p.54).

No contexto português não é menos pertinente problematizar os tempos, espaços e os modelos dessa formação. Abordando as práticas de reforma na formação de professores, Popkewitz e Pereyra sustentam a ideia de que “as reformas actuais mantêm e prolongam elementos de dinâmicas anteriores, concebendo, no entanto, uma maior ênfase ao trabalho dos professores e à sua formação” (1992, pp.11-12). É também possível, no que respeita à formação de professores, identificar diferentes lógicas de ação. Se nos posicionarmos no nível central, verificamos que se privilegia “a certificação, a partir de serviços governamentais que devem (...) liderar os processos de formação; (...) a visibilidade imediata”, porque se entendem as práticas como decorrentes da formação e como consequência do “nível de conhecimentos transmitidos” (Benavente, 1992, p.51). A nível local temos o professorado enquanto agente que privilegia a “resolução de problemas” e a “resposta a necessidades”, que valoriza a “visibilidade pessoal de natureza afectiva e relacional” e que se interessa pela reflexão a partir das suas próprias práticas, mas sem esquecer a certificação (Benavente, 1992, p.51).

Numa perspectiva de educação de adultos, Ferreira destaca os efeitos de formação possíveis e refere que “as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado nos contextos de trabalho e nas experiências dos sujeitos, não se limitando, portanto, às dimensões técnicas e didáticas”, e defende a mudança de perspectiva “em relação às práticas de formação” ainda fortemente influenciadas pelo modelo escolar (2009b, p.329). Para esta mudança, sustenta-se o autor na defesa de que as práticas formativas se devem articular com as “situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas”, portanto, numa perspectiva de *formação em contexto* (2009b, p.329). A formação produz efeitos no desenvolvimento das crianças e jovens se esta contribuir para a alteração das concepções e práticas dos professores. Para Formosinho e Machado emerge, assim, a necessidade de uma modalidade de formação que penetre “na ‘caixa negra’ que tem sido a sala de aula e de interferência na privacidade pedagógica dos professores”, que permita avaliar o produto, isto é, “a aplicação do que foi aprendido na formação” (2011, p.13).

Trabalho docente: a necessidade de mudança na cultura profissional

A partir do século XVIII a “escola primária”, tida como uma “organização sincrética, debilmente acoplada com estruturas rudimentares de tipo 'unicelular' evoluiu para uma “organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular” (Barroso, 1995, pp.14-15). Um dos fatores que, nessa época histórica, provocou a mudança de paradigma foi o aumento do número de alunos, o que também permitiu o cultivo de uma cultura pedagógica homogênea.

O ensino de massas implicou o agrupamento por classes de um “conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos” (Barroso, 1998, p.14). Percebe-se então que o sentido de “classe”, que começou por ser uma simples divisão de alunos, evoluiu para um “‘padrão’ organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar” (Barroso, 1998, p.14). A lógica foi fazer com que o ensino se organizasse mediante uma estrutura que obedecesse a “princípios claros de racionalização” e de “eficiência” tais, que permitissem a gestão burocrática do ensino, podendo ser prescrito através de “regulamentos escritos” que pudessem ser colocados em prática, qualquer que fosse a escola e qualquer que fosse o professor.

Grosso modo, a gestão burocrática, e a “quase sacralização” do lema "ensinar tudo a todos como de um só se tratasse" ajudaram o professorado a consolidar iguais modos de fazer pedagógicos, nomeadamente a “homogeneizar” as crianças e a uniformizar as suas práticas, num trabalho individual e solitário. Em termos da estrutura organizativa o ensino caminhou para a centralização da gestão escolar, exercendo “um duplo constrangimento sobre os docentes: isola-os uns dos outros, não favorece a colaboração entre eles e outros actores”, conduz a “uma cultura profissional principalmente centrada na valorização das práticas e das tarefas quotidianas” e torna a experiência e a personalidade do professor os fundamentos da “sua competência profissional” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p.41 e 43).

Para se perceber a importância de uma cultura participada é necessário analisar a cultura profissional dos professores que se veiculou desde os primórdios da escola pública, e que se continua a manter. Com efeito, “embora isolados nas suas turmas os docentes realizam uma tarefa colectiva: formar uma grande massa de alunos ao longo de um grande período de tempo segundo standards gerais e programas comuns”. É pois necessário “pensar em reorganizar a estrutura celular do trabalho, oferecendo aos docentes lugares de colaboração, de trocas, de discussões com os seus pares e com outros agentes” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p.41). Barroso (1998) aponta a necessidade de uma nova racionalidade, anotando três estruturantes mudanças culturais da escola e da administração do sistema, a saber: mudar de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura da autonomia, de uma cultura do isolamento para uma cultura da associação.

A cultura da homogeneidade, cujos princípios escolares se baseavam nas mesmas normas, espaços, tempos, alunos, saberes e respetivos processos de inculcação, sobreviveu desde a génese da organização pedagógica da escola pública, continuando atualmente, a sua estrutura organizativa, a elucidar essa mesma cultura escolar. A solução para o problema da homogeneização escolar passa por uma “alteração radical das estruturas”, mas esta alteração deve ser “construída nas escolas pelos próprios professores e alunos” e não concretizada do topo para as bases, cabendo à administração central, do ponto de vista formal e legal, a criação de “mecanismos que incentivem e promovam essas mudanças” (Barroso, 1998, p.19). Neste processo, à formação cabe um lugar central para a desconstrução das práticas do professorado e para o

reconhecimento do peso de determinadas estruturas no desenvolvimento da sua acção pedagógica. A formação deve fazer emergir “práticas alternativas” e, acima de tudo, “dar segurança às pessoas que encetem o processo de mudança” e que se criem formas de sustentação das inovações que esse processo implica (Barroso, 1998, p.19).

Passar de uma cultura da subordinação para uma cultura da autonomia exige ter um projeto educativo de escola “assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos”, construindo os consensos necessários para mobilizar recursos, diversificar lideranças e mediar conflitos e divergências, tudo isto num quadro de “gestão participativa” (Barroso, 1998, p.23).

Para não continuar a familiarizar os professores com o “primado de ensinar, deixando ao aluno o primado de aprender”, a formação deve assumir uma lógica de trabalho de projeto, onde faça sentido a articulação entre a formação e a ação, a partir do “conceito ecológico de mudança” (Machado & Formosinho, 2009, p.288).

É necessário, também, que os professores aproveitem as possibilidades que o sistema lhes faculta deixando de reagir “defensivamente e acomodarem” as “oportunidades nos padrões essencialmente isolacionistas das suas culturas profissionais” (Lima, 2002, p.181). Devem deixar de parte a cultura do isolamento e optarem por uma cultura de associação (ou parceria), o que significa, “passar de uma cultura familiar e de grupo” para uma “cultura global e social” (Barroso, 2005, p.43). Nesta perspetiva, a tarefa principal da escola, se quiser optar por uma educação para o desenvolvimento, será “conseguir que a cooperação e a participação sejam lugares comuns no trabalho diário e com um valor superior ao que actualmente lhe é dado socialmente” (Yus, 2002, p.150). De facto, a tese fundamental é a promoção da aprendizagem cooperativa e da cooperação para o desenvolvimento, mas “em algum ponto é necessário romper a sólida perpetuação do individualismo e do autoritarismo que triunfam” na sociedade pós-industrial e que, concomitantemente, são reproduzidos na instituição escolar (Yus, 2002, 149). Romper com o individualismo exige colocar em evidência os princípios de *cooperação e participação democrática* na escola.

Contudo, os professores não podem ser acusados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho. Em verdade, também, estes “constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como fatalidades, nem como determinantes causais inevitáveis dos padrões de interacção colegial” (Lima, 2002, p.182). Neste sentido, há que “fazer das escolas espaços que ofereçam mais oportunidades” para que a interacção aconteça quando os “professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional” (Lima, 2002, p.183), que é mais do que o mero trabalho em conjunto desenvolvido com os seus parceiros favoritos. Contudo, não se trata de, única e exclusivamente, fazer com que a “colaboração entre professores funcione”, mas discutir para que serve e “o que é que está em causa para além dela” (Hargreaves, 2001, p.83). Importa, antes de mais, colocar a tónica na forma como os professores se vêem a si e aos seus pares e como se relacionam, no sentido de se instituírem “mecanismos de integração e de coordenação que permitam ultrapassar o isolamento e o individualismo” que tem caracterizado o seu trabalho (Lima, 2002, p.43) e que se explorem e desenvolvam estratégias que facilitem e maximizem o “potencial de envolvimento do professor no trabalho colaborativo” (Goodson, 2008, p.48).

Segundo Hargreaves (2001), nas culturas de colaboração as relações de trabalho, exercidas pelos professores, são *espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis*. Quando *espontâneas* as relações são sustentadas nas interações entre os próprios profissionais e evoluem espontaneamente, partindo da “própria comunidade docente e são sustentadas por ela” (Hargreaves, 2001, p.216). As relações de trabalho em colaboração são *voluntárias* quando resultam da própria percepção que os professores têm do seu valor, que é consequência da sua experiência profissional, e sentem o trabalho em conjunto como agradável e produtivo. Portanto, este tipo de colaboração não resulta de “constrangimentos administrativos ou de coacção” (2001, p.216). Nas relações de trabalho *orientadas para o desenvolvimento* os professores decidem as finalidades e as tarefas do seu trabalho em conjunto, deixando de parte os propósitos dos elementos externos. Quando estes têm de dar resposta a “ordens externas fazem-no selectivamente, baseando-se, enquanto comunidade, na sua confiança profissional e no seu juízo discricionário” (2001, p.216). As relações *difundidas no tempo e no espaço* dependem de uma entidade que regula de forma clara essa cultura de colaboração, resumindo-se à marcação de “reuniões” e a “sessões de planificação” que “consistem em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes”. Estes encontros podem “assumir a forma de palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas ideias, discussões ou encontros conjuntos com pais” (2001, p.216). Assim, este tipo de relação de colaboração constitui-se na forma como os professores vivenciam o dia-a-dia na escola. Por fim, temos as relações classificadas como *imprevisíveis*. Nestas os professores atuam com discrição, mas exercem controlo sobre o que desenvolvem, transformando-se as suas ações em resultados incertos e nada previsíveis. De uma forma geral, Hargreaves refere que as “culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizados” (2001, p.217). Por analogia, e dado que o sistema de ensino em Portugal se enquadra num sistema centralizado, reconhecem-se os perigos eminentes e “incipientes da balcanização”, porque se continua a assistir à tradição dos professores se “dividirem em grupos separados e isolados”, isto porque a cultura da colaboração coloca em causa a sua segurança e é uma ameaça à sua identidade (Hargreaves, 2001, p.217) e mesmo à identidade oficial, pois os professores do Estado têm de ser regulamentados e eficientes (Lawn, 2000).

Metodologia

Na pesquisa optamos pela aplicação de uma epistemologia qualitativa, cujo método de investigação se constitui num estudo de caso. Assim, o estudo foi orientado para a recolha de dados que se enquadrassem nesta abordagem, através da realização de entrevistas a professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a formadores e a coordenadores de Programas de Formação Contínua, desenvolvidos pelo Ministério da Educação nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências, destinados a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As questões de partida foram: *que visão têm os professores, os coordenadores (também formadores) e os formadores sobre o trabalho colaborativo entre professores e de que forma pensam que os Programas de Formação Contínua teriam contribuído para a promoção desse tipo de trabalho?* Perante este problema, outras questões se afiguraram pertinentes para a orientação, conjugação e análise dos dados recolhidos através de entrevista e que nos adjuvaram no processo de categorização dos mesmos. A parte do estudo que apresentamos visa os seguintes objetivos: (i) Identificar

práticas pedagógicas adotadas pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico; e (ii) Reconhecer os significados da formação e os seus contributos para a mudança das práticas e para a (re)criação de uma cultura de colaboração. O *design* do estudo exigiu a descrição prospetiva da operacionalização das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados. Neste sentido, tornou-se fundamental dar conta dos aspetos que emergiram como relevantes no processo de recolha da informação que se pretendia analisar. Em função do tipo de informação a recolher pareceu-nos que a melhor opção em termos de técnica fosse a entrevista, operacionalizada através de guiões, porque a informação que se pretendia recolher era de carácter qualitativo, posteriormente suportada pela análise de conteúdo e interpretação descritiva dos dados.

Resultados

Neste tópico perspetivamos obter uma melhor compreensão sobre o que se privilegia no trabalho colaborativo entre professores, na visão dos professores que frequentaram os programas de formação contínua, bem como dos seus formadores e coordenadores. Interessou-nos, sobretudo, perceber as *nuances* e os significados atribuídos às interações que ocorreram entre os professores (formandos) ao longo do processo de formação.

Tal como se verifica no estudo de Lima (2002), as relações colaborativas são percebidas de formas distintas pelos colaboradores do nosso estudo. Este autor acentua que “embora a experiência da interacção profissional com os colegas possa ser formalmente semelhante entre os professores, ela é vivida por eles de formas distintas”. Alguns professores ligam-na mais às “consequências decorrentes da sua prática preferencialmente isolada” (Lima, 2002, p.128), facto este que, na perspetiva dos colaboradores, coloca em causa o trabalho colaborativo:

Muitas das escolas tinham só um professor e, portanto, o trabalho colaborativo que tinham era mais ao nível do conhecimento dos docentes, enfim, não era um trabalho muito organizado (C1);

Se um professor esteve vinte anos colocado numa escola isolada no meio rural, obviamente que não está habituado a trabalhar colaborativamente com outros professores, portanto, o trabalho colaborativo nunca fez parte das suas práticas (F1).

Estamos perante uma cultura profissional, enraizada no passado e decorrente de uma estrutura organizativa de centralização da gestão escolar (Barroso, 1995, 1998). Devido a esta organização realça-se o isolamento e coarta-se a hipótese de os professores aprenderem uns com os outros. Neste sentido, os professores “recebem pouco *feedback* por parte de outros adultos no que concerne ao seu mérito, valor e competência” (Hargreaves, 2001, p.187).

De facto, os contextos de trabalho, se isolados, premeiam práticas isoladas e condicionam-nas, bem como limitam a partilha e um trabalho colaborativo entre os professores. Contudo, há quem considere que, atualmente, a falta de colaboração *dos e entre* os professores já não se justifica:

Antes de existirem os agrupamentos, os professores de 1º Ciclo podiam sentir-se um pouco isolados porque por cada aldeia quase era apenas um professor. Hoje nada disto acontece. Todos os professores convivem uns com os outros e podem perfeitamente trocar opiniões e darem sugestões uns aos outros sobre esta ou aquela metodologia utilizada (F3).

O discurso dos colaboradores focalizou-se, também, na descrição de experiências que indiciam determinados níveis de colaboração que os programas de formação contínua permitiram operacionalizar em termos práticos:

O Programa [PFCM] podia permitir, como de facto permitiu, esse trabalho mais colaborativo entre os professores (C1);

Se o colega faz e até diz que teve bons resultados o outro também quer experimentar, mesmo professores que não estavam no Programa [PNEP], às vezes pediam apoio aos colegas que estavam no Programa, dizendo-lhes 'também quero experimentar' (C2).

Este trabalho de colaboração e as mediações criadas entre os sujeitos, no PFCM, suportavam-se no próprio formato do Programa:

[Relativamente] ao formato do Programa havia sessões centradas na sala de aula, portanto, com o professor e com o formador, mas havia também sessões de formação em grupo e, portanto, havia possibilidade de articular algum trabalho colaborativo, por isso, este Programa, acho que rompeu com (...) o que era um bocado habitual na formação e tentou centrar a formação para a sala de aula, mas com a possibilidade de cada professor poder discutir também com os outros professores (C1).

Houve quem tivesse apontado a reflexão como palavra-chave para o desenvolvimento de relações colaborativas, porque “ajuda a ser melhores, a ser mais competentes” (C1). Contudo, “se é uma colaboração em que andamos todos à guerra uns com os outros, claro que não há melhorias” (C1). O professor é “tanto melhor professor, quanto mais tiver a capacidade de discutir, de refletir” sobre o que se faz e por que se faz, sendo estes os aspetos que se valorizam para que haja colaboração. Mas esta colaboração, enquanto reflexão, não tem de se concretizar “com mil pessoas”, por isso é que a “noção de Agrupamento é interessante neste aspeto”, porque se pode ir discutindo sobre aquilo que acontece e que se pode verificar na “sala dos outros professores” (C1).

Quando se analisam as representações das colaboradoras professoras do estudo, sobre as questões que as colocam em situação de colaboração com os seus pares, percebe-se a redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na autorreflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida:

Penso que é importante que se reflita sobre as práticas que se desenvolvem, que se partilhem e aceitem as opiniões dos outros (...), que se pesquise, que se invista na profissão... quando não há partilha não se podem efetuar mudanças, para mim é quase impossível (P1).

Apela-se a que a escola se organize em equipas educativas, onde cada ator invista na sua profissão e partilhe com os outros as suas práticas, fazendo da escola um laboratório, um lugar de experimentação pedagógica (Formosinho & Machado, 2009). Contudo, o trabalho em equipa exige um deslocamento do trabalho individual para um trabalho de cooperação, o que contraria o princípio da não interferência no trabalho do outro: “Temos é... muita paz. Paz porque estamos num espaço onde só existem duas turmas, duas salas de aula, ninguém se mete no nosso trabalho...” (P4).

Coloca-se, também, aos professores e às escolas, o desafio de conseguirem o desenvolvimento de um profissionalismo interativo entre os professores. Uma das principais características deste novo profissionalismo é, entre muitas coisas, os professores tomarem decisões em conjunto numa perspetiva de

colaboração, partilha e apoio mútuo. Contudo, torna-se difícil lutar contra uma realidade que continua a (a)firmar a cultura pedagógica onde prevalece a máxima descrita por Perrenoud (2002) o *cada um por si* e o *a cada um a sua verdade*. Esta cultura do isolacionismo e a lenta abertura para a mudança também é percebida pelas colaboradoras:

Nem sempre é fácil esta abertura, a monodocência trazia o isolamento (a minha sala, os meus alunos, a minha secretária e cadeira) atualmente, já não é frequente encontrar colegas com esse sentimento de posse (P6).

Neste enquadramento, faz sentido falar de resistência(s) à mudança e em barreiras ao trabalho em equipa que o próprio sistema centralizado e burocrático foi sustentando, pela “segurança que garante e na acomodação que provoca” (Formosinho & Machado, 2009, p.73). Uma das colaboradoras pensa que esta forma de “encarar o ensino está associada à indelével marca que o isolamento provocou, e provoca nos docentes de 1º Ciclo, sem que estes profissionais de ensino tivessem construído formas inovadoras de pensar, compreender, interpretar e agir na complexidade do mundo contemporâneo” (P1). Estas, e outras situações, não favorecem “o espírito de experimentação crítica” (Formosinho & Machado, 2009, p.73). Uma das professoras entrevistadas parece corroborar esta asserção quando refere que é “indispensável o diálogo crítico, [a] partilha, [o] confronto e aceitação de práticas educativas desenvolvidas em contexto”, pois “têm resultados positivos, na medida em que ajudam a esbater fronteiras de resistência que se foram criando, abrindo caminhos a novas formas de intervenção educativa” (P1). Exaltam-se, assim, alguns dos benefícios do trabalho de colaboração entre professores para que ocorra mais facilmente um crescimento intelectual, se aprofundam os contactos entre pares e se dão a conhecer e analisam as práticas pedagógicas.

Há um conjunto de condicionalismos, quer nas conceções dos profissionais de ensino, quer nas suas práticas educativas, que os leva a colocar em causa os seus imperativos ideológicos no trabalho de cooperação:

Os colegas com quem trabalhamos também nos condicionam. Alguns pensam que são detentores de toda a sabedoria e quando queremos fazer alguma actividade somos motivo de gozo e até chegam a dizer: mas quem ela pensa que é? Julga que é mais que os outros.... (P2).

Outras práticas são condicionadas pelos agrupamentos de escola e podem ser (ou não) bem aceites pelos órgãos de gestão:

O agrupamento onde trabalhamos também nos condiciona (...). Quando chego a determinados agrupamentos eles fazem-me sentir que sou uma mais-valia propondo-me determinadas actividades, dar formação, troca de experiências; enquanto outros me julgam uma ameaça: o que sei eu que eles não saibam? Dar formação? Mas a quem? O que sei eu a mais que eles? (P2).

Considera-se que é “fundamental que seja depositada autonomia e confiança nos docentes que propõem eventos inovadores”, uma vez que a escola é “promotora de sucesso” se “houver um ambiente cordial, união e alegria” (P6). É neste sentido que se atribui a responsabilidade aos membros da equipa diretiva, pois uma vez “eleitos democraticamente pela comunidade escolar” é-lhes “reconhecido mérito (à equipa) para desempenhar o cargo e gerir a escola em democracia, fomentando a colaboração de todos” (P6).

Pensa-se que os “órgãos de gestão precisavam de uma boa formação a este nível e a grande maioria dos colegas que se deixasse de dizer ‘os meus alunos’ e se começasse a dizer ‘os nossos alunos’, houvesse

mais cooperação e trabalho colaborativo” (P3). Neste sentido, a “organização dos processos educativos” deve passar pela “construção de relações pedagógicas eficazes entre professores, entre professor e alunos e entre os alunos”. Estas relações, individuais, coletivas e contextualizadas, devem refletir e potenciar as “diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos que devem funcionar em colaboração dentro das comunidades educativas” (P5). (Re)surge uma relação entre o saber e o poder. O poder de uns inviabiliza as práticas empreendedoras de outros.

Considerações finais

A docência desenvolve-se nas dimensões de trabalho solitário e trabalho coletivo. Há professores que valorizam o trabalho colaborativo e procuram a mudança de dimensão ao nível da docência. A mudança põe à prova a capacidade do professorado conciliar currículos, programas, diversidade de culturas e interesses das crianças, horários por áreas curriculares, graduação por ciclos, classes com elevado número de crianças, carga de trabalho e acomodação às regras e normas superiormente determinadas.

A formação de professores surgiu como uma necessidade para se refletir sobre as práticas educativas, constituindo momentos de partilha, sugerindo práticas alternativas e contribuindo para a efetivação da mudança. Perante as possibilidades formativas o professorado vê-se confrontado com múltiplas formas de atuar que necessita adequar e mobilizar para o seu contexto e, por tal, esta transposição assume a faceta de um labirinto que exige reflexão sobre as várias alternativas. Neste labirinto de formas de pensar o ensino e formas de fazer pedagogia o professorado experiencia incongruências que o conduzem por caminhos mais fáceis e que lhe permite, também, cumprir a sua função de ser professor, subalternizando a cultura de colaboração e a sua participação no contexto escolar. As heranças e as ambiguidades que atravessam todos os campos do saber, pondo em causa a inovação pedagógica, expressam-se também nas conceções burocráticas e na tendência para a fragmentação como forma de abordar a complexidade.

Espera-se, com este estudo, contribuir para repensar a organização escolar e ajudar à construção de uma cultura profissional que considere o trabalho de colaboração entre os professores numa perspectiva de apoio mútuo, de obtenção de *feedback's* construtivos, de desenvolvimento de objetivos comuns e de uma constante aposta em novos desafios (Hargreaves, 2001).

Referências bibliográficas

- Barroso, João (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In *Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Programa Educação para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, Ana (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.47-55). Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (1994). Centros de formação de escolas: que futuro?. In Abílio Amiguiño & Rui Canário (orgs.), *Escola e mudança. O papel dos Centros de Formação* (pp.13-58). Lisboa: Educa.

- Ferreira, Ilídio (2009a). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.201-220). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Ilídio (2009b). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.329-344). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado & Fernando Ilídio Ferreira (orgs.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.307-319). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Coleção Infância 15. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. In *Educere et Educare – Revista de Educação, Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011*. Versão eletrónica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. ISSN: 1981-4712, 1-16.
- Goodson, Ivor (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Lawn, Martin (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In António Nóvoa & Jürgen Schriewer (eds.), *A difusão mundial da escola* (pp.69-84). Lisboa: Educa.
- Lima, Jorge Ávila de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 15. Porto: Porto Editora.
- Machado, Joaquim, & Formosinho, João (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In João Formosinho (org.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, Elza (2011, 2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- Popkewitz, Thomas, & Pereyra, Miguel (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.11-42). Lisboa: Educa.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude, & Gauthier, Clermont (Dir.) (n.d.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉS – Editora.

Yus, Rafael (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.