

Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso

ANA MARGARIDA VEIGA SIMÃO

amvsimao@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

MARIA ASSUNÇÃO FLORES

aflores@iep.uminho.pt

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

JOSÉ CARLOS MORGADO

jmorgado@iep.uminho.pt

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

ANA MARIA FORTE

anaxavierforte@gmail.com

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Doutoranda)

TERESA FRAGOSO DE ALMEIDA

teresafalmeida@sapo.pt

Universidade de Lisboa (Doutoranda)

RESUMO:

Neste texto apresentamos os principais eixos estruturantes e dimensões de um projecto de investigação em curso, entre as Universidades de Lisboa, Minho e Nova de Lisboa, no âmbito da formação de professores em contextos colaborativos, bem como o seu enquadramento e fundamentação. Começamos por fazer uma breve conceptualização do projecto com base nas linhas orientadoras, discursos e desafios que hoje se colocam à formação de professores. Seguidamente, apresentamos os pressupostos do projecto de investigação “formação de professores em contextos colaborativos” e discutimos os conceitos-chave que lhe estão subjacentes. Por fim, descrevemos o processo do seu desenvolvimento e apontamos alguns resultados já publicados noutros lugares.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação contínua de professores, Desenvolvimento profissional, Colaboração, Investigação-acção.

INTRODUÇÃO

Num momento em que a escola, enquanto instituição educativa e formativa, se depara com inúmeros desafios e enfrenta profundas alterações, a educação e a formação ganham um sentido renovado e vêm reforçado o seu valor estratégico como factores determinantes de inovação, de progresso, de competitividade, de excelência e de bem-estar económico e social. Neste contexto, a questão da qualidade do ensino e das aprendizagens (e também da qualidade dos professores) tem sido uma das palavras-chave dos discursos políticos e debates que se têm gerado em torno do tema Educação.

Ora, como lembra Nóvoa (1992, p. 9), não é possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Um preceito que contribuiu para que a formação de professores se transformasse numa área de investigação e conhecimento capaz de oferecer soluções para alguns dos problemas com que se deparam os sistemas educativos (Marcelo, 1999). Assim se compreende que, tanto a nível nacional como internacional, a formação de professores continue a preencher uma boa parte dos debates em educação e a ser elemento de referência nas políticas educativas, o que demonstra a sua influência na qualidade do desempenho profissional dos docentes e, por consequência, na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem nas escolas.

É, pois, em torno dos contributos que a formação de professores pode propiciar, tanto ao nível do

desenvolvimento profissional docente, quanto da mudança e melhoria das práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas, que pretendemos reflectir neste texto, no sentido de enquadrar e apresentar um projecto de investigação em curso.

Partindo dos desafios que, nesta matéria, se têm vindo a colocar mais recentemente à formação de professores, apresentamos na segunda parte do texto um projecto de investigação que temos vindo a desenvolver em torno formação de professores em contextos colaborativos.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

À semelhança do que tem acontecido no campo da economia, as questões de carácter social e cultural têm merecido uma atenção crescente por parte da Comissão Europeia, com sucessivos apelos aos distintos países comunitários para encetarem reformas no campo da educação e da formação e concretizarem os objectivos estratégicos do programa de trabalho “*Educação & Formação para 2010*”¹. Estes visam colocar a Europa na rota da *economia baseada no conhecimento* e transformá-la num espaço competitivo à escala do planeta, sem que esse processo resulte do sacrifício do nível e da qualidade do emprego, da debilidade da coesão social ou da agressão à sustentabilidade ambiental.

Tais propósitos inserem-se num movimento de regulação mais amplo que serve de esteio à construção de uma *nova ordem educativa mundial* (Laval

& Weber, 2002), cujos autores, actores e acções gravitam essencialmente no domínio supranacional e que, na opinião de Antunes (2007, p. 14), têm sido os principais propulsores das mudanças conceptuais, institucionais, axiológicas e relacionais que hoje se verificam no campo educativo.

Com efeito, tanto a nível político como territorial, têm sido evidentes os esforços da União Europeia para “ampliar a sua capacidade de actuação e influência”, para definir uma *matriz política* que norteie os destinos educativos dos vários países que a integram e para conceber novas entidades que, não se confundindo com os sistemas educativos e de formação nacionais, “aparecem codificadas sobre a designação de *espaço europeu* (do conhecimento, do ensino superior, de educação e formação, de aprendizagem ao longo da vida, de investigação e inovação...)” (Antunes, 2007, pp. 17-18) e visam cumprir os desígnios estipulados para o desenvolvimento de um novo modelo social na Europa².

Neste empreendimento, a qualidade do ensino ministrado é um factor determinante, o que confere um papel central aos processos de educação e formação e uma responsabilidade acrescida a professores e formadores, já que da qualidade da sua formação académica e profissional e do serviço que desempenham depende, em muito, o melhor ou pior desempenho dos estudantes.

Também a este nível, a Comissão Europeia tem revelado grande sensibilidade, criando mecanismos para consolidar o conceito de uma dimensão europeia na formação de professores³ e desenvolvendo programas comunitários para promover a mobilidade e apoiar o desenvolvimento de competências pelos docentes⁴. Em qualquer dos casos, estamos convictos de que não se trata de desenvolver um “tipo” único de professor, já que os sistemas educativos europeus são diferentes e “ninguém pode pensar em qualquer tipo de uniformização” (Freitas, 2007, p. 8). Sendo certo que a profissão docente é construída na base de “valências comuns”, o que permite que professores de diferentes países se reconheçam facilmente como pares, a verdade é que “subsistem diferenças que, não sendo suficientes para descaracterizar a profissão, não permitem uma verdadeira identidade (Freitas, 2007, p. 8). Daí a necessidade de encontrar caminhos que apontem para o desenvolvimento de um *paradigma de professor*

europeu, ancorado num conjunto de conhecimentos e competências reconhecidos como essenciais para a docência e que, além de tentar harmonizar diferentes tipos de formação docente e estimular o intercâmbio e a cooperação entre professores de diferentes países, facilite a construção de um espaço educativo europeu a várias vozes, sem deixar de ter em conta princípios e objectivos comuns.

Esse perfil de professor, para além dos saberes científicos, específicos da área de conhecimento a que o professor se encontra vinculado, deve incluir uma série de competências didácticas e pedagógicas inerentes à função docente que permitam não só recorrer a métodos de ensino e aprendizagem mais construtivos e mais centrados no trabalho em equipa, mas também desenvolver acções que respondam aos problemas éticos e às diferenças que ainda persistem no interior de muitas salas de aula. Nesse leque de competências, devem ainda ser tidas em conta destrezas que permitam aos docentes explorar oportunidades fornecidas pelas novas tecnologias, fazendo delas um recurso para engendrar formas de aprendizagem mais individualizada, bem como as que permitam desenvolver atitudes investigativas, aqui vistas como meio de actualização e aprofundamento de conhecimentos, de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, de tomadas de decisão, de resolução de problemas e de desenvolvimento profissional contínuo.

É nesta ordem de ideias que a formação de professores se configura como uma dimensão estruturante da mudança e melhoria das práticas curriculares e, por consequência, dos sistemas de educação e formação. A partir do momento em que se compreendeu que a formação inicial representa apenas uma etapa precedente à entrada na profissão, a formação contínua e o conceito de desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001) ganharam novos sentidos e passaram a ser tidos como elementos de referência, tanto ao nível da construção da identidade profissional docente, como da concepção e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem.

Na verdade, se ao nível da formação inicial se deve propiciar aos futuros professores a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências inerentes à tarefa educativa, a formação contínua, que deve começar quando o docente inicia funções, tem a seu cargo a tarefa de “compaginar

pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades (...) e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho” (Morgado, 2007, p. 48). Formação inicial e formação contínua assumem-se, assim, como componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares.

Porém, o sucesso da formação de professores, sobretudo ao nível da formação contínua, depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas para os problemas com que se deparam no seu dia-a-dia. Não deixando de reconhecer a importância de um plano de formação de âmbito mais global, bem como de alguns apoios externos (recursos humanos, financeiros e materiais), estamos convictos de que se tais projectos eclodirem no seio de cada instituição, ou conjunto de instituições que se organizem para esse efeito, serão mais profícuos e relevantes, por responderem melhor às necessidades e interesses das escolas e permitirem que os docentes se assumam como autores dos seus próprios processos de formação.

Aliás, o momento de mudança que, no terreno da formação de professores, se vive actualmente nas instituições de ensino superior, só surtirá os efeitos desejados se, ao nível das escolas, a formação contínua se estruturar numa lógica mais contextualizada, isto é, se repousar numa identificação constante de necessidades e problemas para, a partir deles, se idealizarem projectos de formação e (re)definirem linhas de acção pedagógica. No fundo, uma formação que viabilize uma aprendizagem contínua no decorrer do próprio exercício profissional (Campos, 2002), privilegie a investigação como estratégia de formação, capacite os professores para “uma tomada de consciência profissional de si em situação” (Estrela & Estrela, 2001, p. 12) e os mobilize para conceber e desenvolver práticas pedagógicas que respondam com eficácia às exigências profissionais com que actualmente se deparam.

Além disso, a formação contínua deve, ainda, cumprir dois aspectos essenciais. Por um lado, “ser *informada pela investigação*”, o que implica que se desenvolva no sentido de preparar os professores,

tanto para recorrer à investigação produzida no domínio da educação, quanto para agir com espírito investigativo (Campos, 2002, p. 73). Os desafios que hoje se colocam à profissionalidade docente assim o exigem, já que a actividade profissional fundada em rotinas se revela obsoleta, prevalecendo a singularidade de cada contexto educativo e a necessidade de uma constante (re)adaptação da acção educativa.

Por outro lado, a formação contínua deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas. 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.

Foi com base nos princípios que vimos enunciando que delineámos o projecto de *investigação-formação* que apresentamos de seguida.

O PROJECTO “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS COLABORATIVOS”

PRESSUPOSTOS E JUSTIFICAÇÃO

Trata-se de um projecto iniciado em 2006⁵ que assenta na ideia da colaboração como pilar central do trabalho dos professores, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, desenvolvendo-se num contexto de colaboração (desde a sua génese até à sua concretização e avaliação) entre três investigadoras da Universidade de Lisboa, uma da Universidade Nova de Lisboa e dois da Universidade do Minho, nove professoras/doutorandas em Educação (cinco a iniciar e outras quatro a terminar) e cinco colaboradoras, num total de vinte elementos da equipa de investigação.

O desenvolvimento do conhecimento acerca dos processos de aprendizagem dos adultos realça claramente a importância da reflexividade e da aprendizagem em contexto, reforçando a necessidade de articulação entre os processos de trabalho e os processos de formação. No que diz respeito à formação de professores, também se reclama, cada vez mais, a importância da procura, em cada escola,

de um projecto coerente entre as práticas educativas dos alunos e os processos de formação dos professores. Se se acredita que o aluno pode ser construtor do seu próprio conhecimento, participando em processos de colaboração com os seus pares, sob orientação do professor, por que razão os professores não podem igualmente desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho? Esta perspectiva levanta um conjunto de questões que têm a ver, não só com a formação propriamente dita (com as políticas e os processos de formação), mas também com aspectos que se cruzam com o desenvolvimento das escolas, enquanto locais de trabalho e de aprendizagem de alunos e de professores. Assim, as questões que norteiam este projecto de investigação são as seguintes:

- Como é que os processos de colaboração/formação se reflectem na qualidade do ensino de um determinado grupo de professores e no desenvolvimento de competências de cada um deles?
- Como é que se transferem os saberes partilhados em processos de colaboração na escola para os saberes experienciados por cada professor na sua prática?
- Como é que são vividos e avaliados, pelos professores, os processos de participação estruturada em que colaboram, no sentido de se responder a problemas concretos com que a escola se defronta?
- Como é que convive nos professores a construção da sua autonomia profissional e os processos de colaboração em que participam?
- Até que ponto as oportunidades de desenvolvimento profissional e de colaboração têm efeitos mais ou menos duradouros nos contextos em que ocorrem?

No quadro de novos desafios e responsabilidades com que são interpelados as escolas e os professores dos ensinos básico e secundário, parece-nos importante o desenvolvimento de projectos de investigação colaborativa, a partir dos quais se possa conhecer melhor as diversas modalidades de trabalho colaborativo (desde o trabalho de equipa, à tutoria, ao *mentoring*, entre outras), no sentido de

uma intervenção mais fundamentada. Assim, com o projecto que aqui apresentamos pretende-se:

- Contribuir para um melhor conhecimento das oportunidades formativas existentes no local de trabalho dos professores em várias escolas;
- Compreender os reflexos de uma formação participada e colaborativa no desenvolvimento profissional do professor;
- Equacionar os processos de desenvolvimento da autonomia do professor no seio de um processo colaborativo de participação/formação;
- Perceber como se articulam os processos de formação em contexto colaborativo e as práticas educativas dos professores que neles participam.

CONCEITOS ORGANIZADORES DO PROJECTO

Entre os conceitos norteadores e transversais aos diferentes sub-projectos que integram este projecto de investigação (ver mais adiante) encontram-se a colaboração e a reflexividade, a formação em contexto laboral, o desenvolvimento profissional, a investigação-acção e o impacto nos alunos e na escola. Exploramos, seguidamente e com mais detalhe, alguns destes conceitos.

Contextos colaborativos

Os desafios que se colocam actualmente à escola e aos professores geram permanentes confrontos com o saber e, no caso da formação de docentes, apelam a um questionamento constante da sua profissionalidade. O contexto de trabalho, enquanto local de construção do conhecimento profissional dos professores, assume particular importância pois permite um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, p. 77).

A emergência deste conceito de formação em contexto implica, para a formação de professores, que estes se mobilizem com o objectivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las.

Glazer e Hannafin (2006, p. 180) defendem que a aprendizagem realizada fora do contexto de trabalho “aumenta o reportório individual dos professores mais do que influencia a comunidade

profissional, limitando a compreensão e o impacto colectivos”.

No âmbito deste projecto, pretendemos que os professores, em colaboração, melhorem, não só os seus próprios desempenhos profissionais, como também que essa melhoria constitua uma mais-valia para a comunidade educativa. A este propósito, Day (2001, p. 16) defende que os professores devem ter “oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional”. A investigação tem vindo a demonstrar que o crescimento profissional dos professores aumenta quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interacção que permite a partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros dos seus pares (Lave & Wenger, 1990; Gallagher & Ford, 2002; Boyd, 1992, citados por Glazer & Hannafin, 2006).

Também um estudo de Lee e Judith Shulman (2004, citados por Roldão, 2007, p. 26), que defende a aprendizagem como processo formativo na actividade de um professor, requer a ancoragem “na reflexão colectiva; na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente; na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional e na realização de acções de ensino em formato partilhado”.

Assim, o projecto que aqui se descreve propõe a colaboração como factor de aprendizagem profissional, através da estimulação de interacções recíprocas entre os professores. Neste contexto de colaboração, torna-se visível a articulação entre os processos de melhoria da escola e a formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Investigação-acção

Nesta dinâmica de formação colaborativa que defendemos, pensamos que a investigação-acção colaborativa constitui a metodologia de investigação mais adequada.

A expressão investigação-acção tem sido utilizada com diferentes usos e sentidos mas, de uma forma genérica, pode definir-se como uma “vasta gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social” (Latorre, 2004, p. 23). A existência de concepções diversas sobre esta metodologia

de investigação ocasionou o aparecimento de modelos diferentes, muito embora todos se inspirem na conceptualização de Kurt Lewin (1980-1947). O modelo defendido por Kemmis (1989, citado por Latorre, 2004) pareceu-nos o mais adequado por ser aquele que melhor se aplica ao ensino. Este modelo organiza-se em dois eixos: um estratégico (acção e reflexão) e outro organizativo (planificação e observação). Estes eixos relacionam-se de forma interactiva, o que permite a compreensão e a resolução de situações da prática educativa. A modalidade defendida por Kemmis e Carr (1988, citados por Latorre, 2004, p. 31), que nos parece adequada aos objectivos que defendemos, é a investigação-acção crítica ou emancipatória que acrescenta às outras duas modalidades que surgem na literatura sobre esta temática (“técnica” e “prática”) a preocupação, não só com “a transformação da organização e prática educativa, mas também com a organização e prática social”.

Nesta perspectiva, os professores envolvidos, numa estrutura horizontal, partilham reflexões, decisões e responsabilidades, não só sobre eles próprios mas também sobre a comunidade educativa, e “as suas respostas serão em forma de prática transformada, práticos transformados e cenários onde as suas práticas ocorrem transformados, em determinado tempo e em determinado lugar” (Kemmis, 2006, p. 473).

Perez Serrano (1990) destaca, como aspectos do conceito de investigação-acção, os seguintes: pressupõe mudança, transformação e melhoria da realidade social; implica a colaboração; desenvolve-se seguindo uma espiral de ciclos; é um processo sistemático de aprendizagem contínua; orienta-se para a criação de grupos de reflexão autocríticos; é participativa; metodologicamente concebe-se de um modo amplo e flexível; propõe um novo tipo de investigador; parte da prática; pretende ter rigor metodológico; começa por operar pequenas mudanças; permite criar registos das melhorias realizadas.

Kemmis e McTaggart (1988, citados por Latorre, 2004, p. 27) consideram, por sua vez, como metas da investigação-acção, “melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, em vez de procurar uma melhor compreensão dessa prática; articular de maneira permanente a investigação, a acção e a formação; aproximar-se da realidade, vinculando

a mudança e o conhecimento; fazer os professores protagonistas da investigação”.

Assim, a investigação-acção colaborativa induz os professores a teorizar acerca das suas práticas, questionando, nos seus contextos, a acção e as suas consequências e compreendendo as relações entre a circunstância, as acções e as consequências nas suas próprias vidas. O trabalho colaborativo da investigação-acção pressupõe um trabalho conjunto de investigadores e práticos, com a consequente implicação de ambos. Pressupõe um processo de aprendizagem focalizado, fundamentalmente, na planificação da acção e na avaliação dos resultados. Latorre (2004, p. 24) considera a investigação-acção “como um questionamento prático realizado pelos professores de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de acção e de reflexão”.

O movimento contínuo, de natureza cíclica, entre a acção e a reflexão, permite um processo de questionamento entre aquilo que são as evidências e a interpretação do grupo colaborativo, ou seja, “uma espiral dialéctica entre a acção e a reflexão, de modo a que ambos os momentos fiquem integrados e se complementem” (Latorre, 2004, p. 32).

Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores

A formação de professores tem sido situada por alguns autores (Estrela & Estrela, 2006; Nóvoa, 1992) numa “*encruzilhada*”. Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2006, p. 73) argumentam que o “discurso teórico da formação é pouco sustentado em trabalhos empíricos que confirmem a sua adequação ao real”. Por outro lado, referem, baseando-se na literatura a que tiveram acesso, “uma certa incapacidade de inovação de práticas e de renovação do discurso”.

Mas, esse facto não retirou importância à formação contínua. Pelo contrário, os autores consideram-na relevante a vários títulos: *i*) pela valorização do trabalhador consignada na legislação referente ao trabalho; *ii*) pelas práticas formativas que ocupam milhares e milhares de horas a formadores e formandos; *iii*) pelos investimentos financeiros mobilizados por organismos privados e estatais, a nível nacional e internacional; *iv*) pelo conhecimento gerado pela necessidade de fundamentar, desenvolver e avaliar as práticas de formação e os seus efeitos.

A formação contínua constitui um conceito polissémico remetendo para diferentes visões, diferentes sensibilidades ideológicas e diferentes epistemologias (Estrela & Estrela, 2006). A partir da análise das várias definições de formação contínua, os autores isolam dois pontos consensuais, isto é, “trata-se de uma formação que se segue à formação inicial” e “supõe uma intencionalidade, orientando-se para determinados fins” (Estrela & Estrela, 2006, p. 74).

Contudo, como reconhece Corcoran (1995, citado por Pacheco & Flores, 1999), muitas vezes os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são utilizados como sinónimos. Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2006, p. 75) encaram a formação contínua como “o conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor” remetendo para o desenvolvimento profissional o conjunto de “processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores (...)”.

Por seu turno, Day (2001) defende que o conceito de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua de professores na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições. Trata-se de “uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” que engloba os desafios e os constrangimentos que afectam a sua capacidade para se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as suas competências, cujo sentido “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (p. 15). Salienta, ainda, o autor (p. 18), que o conceito de desenvolvimento profissional inclui “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 mais formais oportunidades de aprendizagem ‘acelerada’”. No entanto, sublinha Day (2001), para promover e gerir o desenvolvimento profissional, de uma forma eficaz, é mais importante uma perspectiva centrada no aprendente do que centrada na instrução, chamando a atenção para os vários

factores que, estando interligados, contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissionais. Assim, “um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no ‘que’ e no ‘como’ ensinar, mas também no ‘porquê’, ao nível dos seus propósitos ‘morais’ básicos” (Day, 2001, p. 25).

A formação contínua, como tem sido sustentado, pretende melhorar as competências profissionais, mas, para isso, a forma como se organiza e se contratualiza é de enorme importância para a sua adequação às situações profissionais. Assim, num mundo caracterizado pela mudança, Day (2001) sustenta como factores-chave no desenvolvimento profissional contínuo, o tempo e as oportunidades, bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com outros elementos da escola.

Todo o desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. Nesse sentido, desenvolvimento e mudança apresentam-se de modo indissociável. No entanto, a mudança só ocorre se o professor quiser mudar. Como refere Day (2001, p. 17), “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente)”. Assim, os vários estudos têm mostrado que a mudança requer a cooperação activa dos professores. No entanto, existem vários constrangimentos que constituem obstáculos à mudança, nomeadamente ao nível das culturas profissionais. É neste sentido que McLaughlin e Talbert (2001, referenciados por Day, 2004, p. 198) defendem que “as comunidades de aprendizagem de professores constituem o melhor contexto para o crescimento profissional e para a mudança”.

Nesta sequência de ideias, Day (2004, p. 199) argumenta que, “embora por definição o professor seja responsável pela qualidade do seu trabalho na sala de aula, as escolas que adoptam os ideais e práticas de *comunidade* têm uma responsabilidade colectiva em relação às condições em que os professores e os alunos trabalham”. Neste sentido, Sachs (2003, citado por Day, 2004, p. 202) defende que os professores desempenham um papel essencial na definição da cultura da escola, devendo transformar-se em “profissionais activistas”. Embora a construção de

redes de aprendizagem colaborativas leve bastante tempo, a literatura sugere que estas oferecem benefícios significativos, quer para os docentes quer para os alunos. Segundo Day (2004, p. 207), a colaboração tende a reduzir o sentimento de impotência dos professores e a aumentar a sua auto-eficácia colectiva e individual.

Maria Teresa Estrela e Albano Estrela (2006, pp. 78-79), recorrendo a vários estudos sobre a formação contínua, reflectem “um olhar desencantado”, levando-os a considerar que se tratou de “uma oportunidade parcialmente perdida de renovação da escola e da cultura dos professores”, devido ao “grande desfasamento entre as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real”. Os autores argumentam que “contrariando os seus próprios pressupostos, não tiveram em consideração as culturas docentes e as culturas das escolas e não deram voz à voz dos professores, de forma a partir delas para, com elas, se promover a mudança” (p. 79). Os mesmos autores advogam, ainda, o reforço do caminho da investigação empírica e a construção sobre os seus resultados dos modelos teóricos para a sustentação da mudança, o que implica “ouvir mais a voz dos professores, associá-los mais à investigação, ter mais em consideração as culturas docentes, não para as eternizar, mas para que elas mudem de dentro para fora e, não como se tem pretendido e apesar de todos os discursos em contrário de fora para dentro” (p. 79).

Também nós partimos destas premissas e iniciámos o projecto que a seguir descrevemos de forma breve.

BREVE DESCRIÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento do projecto de investigação (que inclui vários sub-projectos), optou-se pela combinação de métodos quantitativos e qualitativos, embora com maior ênfase nos segundos. Recorreu-se à utilização de questionários⁶, de entrevistas semi-estruturadas, da observação e da estimulação da recordação. Na maior parte dos casos dos sub-projectos, a investigação-acção colaborativa (Kemmis, 2006), foi a opção privilegiada pois, como salienta Caetano (2004, p. 50), esta estratégia de investigação permite: “um processo sistemático e continuado de pesquisa e transformação pelo qual

o conhecimento se constrói na acção e para a acção”. A documentação de todo o processo, através das próprias produções realizadas pelos professores e alunos em momentos de planificação, desenvolvimento das actividades de intervenção e avaliação são objecto de análise.

De referir ainda que o projecto se desenvolveu (ver figura 1) de acordo com um conjunto de fases que tiveram em conta as dimensões transversais e concorrentes dos vários sub-projectos, por um lado, e a sua especificidade, por outro. Assim, numa primeira vertente, para além da constituição da equipa de investigação com base num conjunto de interesses comuns, foram desenvolvidos os seguintes aspectos: construção colaborativa do projecto, discussão e clarificação das metodologias de investigação e construção de instrumentos de recolha de dados comuns (de acordo com os conceitos estruturantes atrás mencionados, mas sem perder de vista a especificidade de cada projecto). A reflexão sobre

a investigação e os projectos de intervenção, bem como a divulgação da investigação em congressos nacionais e estrangeiros, foram também questões que ocuparam grande parte das reuniões de trabalho e jornadas de reflexão, no âmbito do projecto.

Numa segunda vertente, já mais direccionada para a concretização dos vários sub-projectos, incluíram-se as seguintes actividades: intervenção — formação dos professores nos vários contextos escolares, com duração variável em função da natureza, âmbito e participantes dos respectivos sub-projectos; construção colaborativa do projecto (na fase dos projectos de intervenção); discussão e concepção de metodologias de formação-intervenção, desenvolvimento, monitorização e revisão da intervenção-formação; reflexão sobre a formação e a intervenção; devolução de dados nos vários contextos escolares e nas reuniões da equipa de investigação e divulgação da intervenção-formação nos vários contextos.

FIGURA 1
DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS COLABORATIVOS		
<i>Equipa de Investigação</i>	<i>Sub-projectos</i>	
	<i>Investigação/Formação em contexto laboral</i>	<i>Investigação-acção colaborativa</i>
<i>Formação dos investigadores</i>	<i>Investigação</i>	<i>Intervenção/formação dos professores nos vários contextos</i>
Construção colaborativa do projecto Co-construção dos instrumentos de investigação Reflexão sobre a investigação e a intervenção — investigação — impacto nos alunos, nos docentes e na instituição	Concepção de metodologias de investigação Recolha e análise de dados Devolução de resultados Disseminação	Concepção da intervenção — formação Desenvolvimento da intervenção — formação Monitorização da intervenção — formação Revisão da intervenção — formação Primeiros resultados/pistas de investigação

EIXOS ESTRUTURANTES DOS VÁRIOS SUB-PROJECTOS

O projecto de investigação que caracterizamos neste artigo inclui, como já dissemos, um conjunto de vários sub-projectos/projectos de intervenção/formação em vários contextos escolares. Assim, e muito sumariamente, os diferentes sub-projectos ocorrem em agrupamentos de escolas e em escolas no Norte e Centro do país e incluem:

- Um grupo de professores de Língua Materna do Ensino Secundário
- Uma equipa de professores de uma turma de alunos em risco de abandono escolar do Ensino Básico
- Um grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Privada
- Um grupo de professores do 2º e 3º Ciclos que leccionam em contextos multiculturais

- Docentes que desempenham cargos de gestão num agrupamento de escolas
- Um grupo de professores de vários departamentos numa EB 2,3
- Oficina de formação com professores do Ensino Básico
- Círculo de estudos com professores do Ensino Básico
- Dois grupos de Educadores de Infância

REFLEXÕES FINAIS

Alguns resultados preliminares deste projecto têm sido divulgados em vários congressos nacionais e internacionais (Flores *et al.*, 2007a, 2007b; Forte & Flores, 2007, 2008; Freire & Santos, 2007; Santos, 2007a; 2007b; Veiga Simão, Flores, Forte & Cadório, 2007, entre outros), decorrentes sobretudo de três sub-projectos.

De um modo geral, uma leitura dos dados analisados até ao momento sugere que os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças. Por outro lado, estas mudanças parecem traduzir-se numa maior valorização das oportunidades profissionais e numa maior confiança para enfrentar novas situações. Os participantes reconhecem e valorizam a importância e o potencial da colaboração, mas também ressaltam a necessidade de valorizar mais esta dimensão do seu trabalho, sobretudo no que se refere a condições e recursos, nomeadamente tempo, incluindo ainda formação e oportunidades de desenvolvimento profissional em colaboração. Alguns dados apontam para concepções de colaboração docente algo redutoras, associadas à dificuldade em definir o conceito. O trabalho colaborativo surge relacionado com a planificação e outras actividades mais circunscritas no tempo. Dificuldades pessoais, falta de formação e de oportunidades de desenvolvimento profissional

relevantes, aliados a factores de natureza organizacional e contextual, emergem como principais constrangimentos ao trabalho colaborativo. A importância da liderança, das oportunidades para partilhar experiências, a motivação e a satisfação profissional surgem como aspectos centrais na promoção e nos efeitos da colaboração.

Estes resultados corroboram, entre outros, Veiga Simão, Flores e Ferreira (2007), quando salientam a importância das lideranças para a criação e manutenção de culturas orientadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos professores, a motivação dos professores como motor da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, associada à criação de um sentido para o seu trabalho e a maior atenção às condições de trabalho e às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho.

Os dados apontam ainda para a discussão por parte dos professores de assuntos profissionais, sendo que os problemas a este nível não se situam nos docentes, mas na falta de espaços e de tempo. Embora expressem que há facilidade de relacionamento, destacam sobretudo os espaços formais, nomeadamente reuniões, o que também é corroborado pela natureza de alguns projectos em que estão envolvidos (projectos decorrentes da Administração Central ou projectos iniciados pelos órgãos de direcção). Também referenciam alguns constrangimentos que existem a nível de escola, nomeadamente as condições para investirem no seu desenvolvimento profissional. Embora do cômputo geral sobressaia uma visão positiva, manifestam alguma ambiguidade em relação a alguns aspectos, nomeadamente em relação à colaboração e cultura profissional, aspecto que vai ser objecto de intervenção na 2.^a fase do projecto.

No âmbito dos vários sub-projectos procura-se, agora, averiguar em que medida o impacto das oportunidades formativas, que o trabalho de colaboração proporciona, persiste no tempo, e se estes professores (participantes nos projectos de intervenção) mantêm, noutros contextos, as suas práticas de trabalho de equipa.

1. Cf. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010>.
2. Existem autores, como Readings (2003), para quem as mudanças na educação reflectem a perda de capacidade do Estado conduzir os destinos educacionais, dando azo ao protagonismo do mercado, com as consequências mercantilistas que daí podem advir para a escola pública. Em idêntica linha de pensamento, Laval e Weber (2002) sublinham que a educação está a deixar de ser um bem comum e a transformar-se num *factor decisivo de produção*, numa lógica utilitarista que a reduz a um serviço, um “produto” comercializável.
3. Referimo-nos à ENTEP (*European Network on Teacher Education Policies*), criada em 2000 (Cf. <http://entep.bildung.hessen.de/>) e que tem como objectivos a análise e discussão das políticas educativas a nível nacional e europeu, e ao documento *Princípios Comuns Europeus para as Competências e Qualificações dos Professores e Formadores* (<http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/27.html>), produzido com o objectivo de concorrer para a definição de referenciais e princípios comuns nas qualificações e competências dos professores, de modo a melhorar a qualidade do seu desempenho.
4. São exemplos os programas “Socrates”, “Leonardo da Vinci” e o novo *Programa no domínio da aprendizagem ao longo da vida* (2007-2013), desenvolvidos para melhorar e promover o desenvolvimento de competências dos docentes (Cf. COM (2007) 392 final, de 3.8.2007).
5. Para uma leitura mais profunda sobre alguns aspectos que estiveram na base deste projecto, ver Veiga Simão, Caetano & Freire (2007); Flores, Rajala, Veiga Simão, Tornberg, Petrovic & Jerkovic (2007); Veiga Simão, Flores & Ferreira (2007).
6. Uma versão adaptada do questionário Desenvolvimento Profissional dos Professores, de Flores e Veiga Simão, no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, F. (2007). Das políticas europeias às políticas nacionais: educação e professores em transição – dúvidas, incógnitas e princípios comuns. In J. C. MORGADO & I. REIS (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 13-27.
- CAETANO, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores — Um Estudo Comparativo entre Situações de Formação pela Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2004). *Educação e Formação para 2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa*. Projecto de relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão. Consultado em Outubro de 2007 em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_pt.pdf
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- ENTEP (2007). *Conference Partnership and Research in Teacher Education for Innovation and Creativity*, in University of Ljubljana. Consultado em Outubro de 2007 em <http://entep.bildung.hessen.de/>
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (2001). Introdução. In M. T. ESTRELA & A. ESTRELA (orgs.), *IRA — Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 9-12.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. BIZARRO & F. BRAGA (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 73-79.
- FLORES, M.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FORTE, A. & CADÓRIO, M. (2007a). Teacher Professional Development and Collaboration: Opportunities and Limitations in Two School Settings. Paper presented at ISATT, *Changing Roles of Teachers and Teaching*, Canada (<http://www.ed.brocku.ca/issatt2007>).
- FLORES, M.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FORTE, A. & CADÓRIO, M. (2007b). Reflecting on Two Teacher Professional Development Experiences: Implications for In-Service Teacher Education and Teacher Collaboration. Paper presented at the

- 52nd World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET), University of San Diego, San Diego, California, USA.
- FLORES, M. A.; RAJALA, R.; VEIGA SIMÃO, A. M.; TORNERBERG, A.; PETROVIC, V. & JERKOVIC, I. (2007). Learning at work Potential and Limits for Professional Development. In J. BUTCHER & L. McDONALD (eds.), *Addressing Challenges and Making a Difference. Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 141-156.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. FLORES & I. C. VIANA (orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 71-91.
- FORTE, A. & FLORES, M. (2007). Desenvolvimento Profissional de Professores e Oportunidades de Aprendizagem no Local de Trabalho: Alguns Resultados de um Estudo em Curso. In *Actas do IX Congresso Internacional Galaico-português de Psicopedagogia*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 1933-1944.
- FORTE, A. & FLORES, M. A. (2008). Perspectives and Strategies on Teacher Development in the Workplace. Comunicação apresentada à 53^a Assembleia mundial da International Council on Education for Teaching (ICET). Braga: Universidade do Minho.
- FREIRE, I. & SANTOS, M. V. (2007). Liderança e práticas colaborativas em contexto escolar — um estudo de caso. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, sob a temática Formação de Educadores e Professores. Universidade da Madeira.
- FREITAS, C. V. (2007). Novos desafios europeus sobre formação de professores. In J. C. MORGADO & I. REIS (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 7-11.
- GLAZER, E. M. & HANNAFIN, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 2, pp. 179-193.
- KEMMIS, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14, 4 (December), pp. 459-476.
- LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- LAVAL, C. & WEBER, L. (2002). *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne*. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores — Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *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. Consultado em Outubro de 2007 em <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/27.html>
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: desafios contemporâneos. In J. C. MORGADO & I. REIS (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 41-57.
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-33.
- PACHECO, J. & FLORES, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PÉREZ SERRANO, M. G. (1990). *Investigación—acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- READINGS, B. (2003). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Editora Angelus Novus.
- ROLDÃO, M. C. (2007). Questões de qualidade e eficácia no trabalho de Professores. *Noesis*, 71 (Out./Dez.).
- SANTOS, M. V. (2007a). Um processo colaborativo de Formação Contínua em contexto escolar. Comunicação apresentada no XV Colóquio da AFIRSE, sob a temática Formação de Professores. Universidade de Lisboa.
- SANTOS, M. V. (2007b). Um processo colaborativo de formação em contexto escolar — um estudo de caso. Comunicação apresentada no IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia sob a temática modelos e dispositivos de formação. Universidade da Corunha.

VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P. & FREIRE, I. (2007). Uma formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral. In J. C. MORGADO & I. REIS (orgs.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIEd, pp. 41-72.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FLORES, M. A. & FERREIRA, A. (2007). Oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de traba-

lho: uma proposta de questionário. *Arquipélago — Ciências da Educação*, 8, pp. 59-116.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FLORES, M. A.; FORTE, A. M. & CADÓRIO, L. (2007). Desenvolvimento Profissional de Professores e Práticas de Colaboração: Resultados de dois Estudos de Caso. Comunicação apresentada no *IX Congresso da SPCE, sob a temática Formação de Educadores e Professores*. Universidade da Madeira.

