



## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E COLABORAÇÃO NA ESCOLA: DOIS ESTUDOS EM DIÁLOGO

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND COLLABORATION IN SCHOOL: TWO STUDIES IN DIALOGUE

## DESARROLLO PROFESIONAL Y COLABORACIÓN EN LA ESCUELA: DOS ESTUDIOS EN DIÁLOGO

Ana Sofia Pinho<sup>1</sup>  
Luciana Mesquita<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, após discorrermos sobre os posicionamentos conceituais sobre desenvolvimento profissional e colaboração docente, damos conta de dois estudos realizados na área da educação em línguas, no contexto de departamentos de línguas: um, de natureza mais longitudinal, que visou compreender dinâmicas de trabalho colaborativo existentes no contexto de departamentos curriculares de línguas numa região de Portugal; outro, um estudo de caso, centrado na análise de uma comunidade de desenvolvimento profissional, que teve como fito a promoção de práticas colaborativas assentes no desenvolvimento de projetos interdisciplinares no contexto do departamento de línguas de uma escola. Concluímos com o cruzamento dos dois estudos e uma reflexão sobre possibilidades de promoção de um desenvolvimento profissional em educação em línguas baseado na colaboração docente em contexto escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Escola. Desenvolvimento profissional. Educação em Línguas.

**Abstract:** In this paper, after discussing the conceptual positions on professional development and teaching collaboration, we report two studies in the area of language education, in the context of language departments: one, of a more longitudinal nature, aimed at understanding the dynamics of collaborative work in the context of curricular language departments in a region of Portugal; a case study focused on the analysis of a professional development community that aimed to promote collaborative practices based on the development of interdisciplinary projects in the context of the language department of a school. We conclude with the intersection of the two studies and a reflection on possibilities of promoting a professional development in language education based on teacher collaboration in a school context.

**Keywords:** Teacher education. School. Professional development. Language Education.

**Resumen:** En este artículo, después de hablar sobre los posicionamientos conceptuales sobre desarrollo profesional y colaboración docente, damos cuenta de dos estudios realizados en el ámbito de la educación en lenguas, en el contexto de departamentos de lenguas: uno, de naturaleza más longitudinal, que visó comprender dinámicas trabajo colaborativo existente en el contexto de los departamentos del plan de estudios de idiomas en una región de Portugal; otro, un estudio de caso, centrado en el análisis de una comunidad de desarrollo profesional, que tuvo como objetivo la promoción de prácticas colaborativas basadas en el desarrollo de proyectos interdisciplinares en el contexto del departamento de lenguas de una escuela. Concluimos con el cruce de los dos estudios y una reflexión sobre posibilidades de promoción de un desarrollo profesional en educación en lenguas basado en la colaboración docente en contexto escolar.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Escuela. Desarrollo profesional. Educación en Lenguas.

Envio 09/02/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 09/04/2018

<sup>1</sup> Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação; Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”. [aspinho@ie.ulisboa.pt](mailto:aspinho@ie.ulisboa.pt)

<sup>2</sup> Instituto de Ensino Superior Franciscano. [luciana.mesquita@ua.pt](mailto:luciana.mesquita@ua.pt)



## **Introdução**

A natureza contextual do desenvolvimento profissional dos professores tem vindo, cada vez mais, a ser destacada, reconhecendo-se o papel do apoio organizacional a esse desenvolvimento e, particularmente, a importância de dinâmicas de aprendizagem profissional centradas na escola e na busca coletiva de respostas a questões emergentes das práticas pedagógicas, dinâmicas essas que se esperam favorecidas por ou favorecedoras de culturas de aprendizagem mais colegiais (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Kelchtermans, 2006; Little, 1990; Oliveira-Formosinho, 2009). Com efeito, no relatório da OCDE *Schools for 21st Century Learners*, Schleicher (2015) considera fundamental que os líderes escolares encorajem a colaboração entre professores, através de atividades de desenvolvimento profissional ou práticas de sala de aula desenhadas com esse intuito.

Particularmente no campo da educação em línguas em contexto português, autores têm argumentado em favor da existência de oportunidades para os professores pensarem, atuarem e refletirem colaborativamente sobre práticas de desenvolvimento curricular contextualizadas e ligadas a uma educação plurilingue e intercultural (Andrade; Pinho, 2010; Mesquita, 2016; Pinho; Moreira, 2012; Vieira, 2009).

Neste artigo, após discorrermos sobre os posicionamentos conceptuais sobre desenvolvimento profissional e colaboração docente, damos conta de dois estudos realizados na área da educação em línguas: um, de natureza mais longitudinal, que visava compreender dinâmicas de trabalho colaborativo existentes no contexto de departamentos curriculares de línguas numa região de Portugal; outro, um estudo de caso, centrado na análise de uma comunidade de desenvolvimento profissional, que teve como fito a promoção de práticas colaborativas assentes no desenvolvimento de projetos interdisciplinares no contexto do departamento de línguas de uma escola. Concluímos com o cruzamento dos dois estudos e uma reflexão sobre possibilidades de promoção de um desenvolvimento profissional em educação em línguas baseado na colaboração docente.

## **Desenvolvimento profissional docente**



Têm sido vários os entendimentos de desenvolvimento profissional docente que circulam na literatura da especialidade, com implicações nas tendências ao nível dos modelos de formação de professores. Conforme explica Oliveira-Formosinho (2009), podemos falar do desenvolvimento profissional como: (i) desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s) ligados, nomeadamente, ao ensino e ao conteúdo a ensinar, de modo a concretizar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos; (ii) desenvolvimento da compreensão pessoal, ligando-se pessoa e profissão e olhando-se para o desenvolvimento de um modo mais integral, incluindo as crenças, atitudes e pensamentos do professor; (iii) mudança ecológica, entendendo-se que o desenvolvimento profissional é um processo em contexto, alimentado por transições ecológicas que potenciam processos de transformação. Salienta-se, aqui, o contexto de trabalho e os fatores que sustentam ou impedem esse desenvolvimento, e o contexto de ensino, no âmbito do qual se faz uma ponte com as culturas docentes, de natureza mais ou menos colaborativa.

Neste quadro, face aos propósitos do presente capítulo, detemo-nos numa perspetiva ecológica do desenvolvimento profissional. Assim, concebe-se o desenvolvimento como um composto de mudanças que ocorrem nos indivíduos ao longo da vida, mudanças essas que são resultado da interação entre os atores e os seus contextos, ambos em permanente mutação (Bronfenbrenner, 1979; Tavares; Alarcão, 1999). A partir desta conceção, o desenvolvimento profissional desponta como uma dimensão específica de um processo mais amplo, o desenvolvimento humano, de modo que, ao se falar de desenvolvimento profissional, fala-se do professor, mas também – e sobretudo – fala-se da pessoa do professor, um adulto que já possui todo um percurso de vida que se coloca como ponto a partir do qual este interpreta os acontecimentos e para quem a inovação e a mudança frequentemente requerem o abandono de hábitos enraizados e o diálogo com os contextos (Alarcão, 2006).

Uwamariya e Mukamurera (2005) põem em destaque uma perspetiva de desenvolvimento profissional enquanto processo de aprendizagem continuado, de natureza individual e coletiva, assente em formas diversas de aprendizagem e no qual o papel do contexto profissional assume relevo. Apontam para uma perspetiva profissionalizante em que o desenvolvimento profissional é entendido como um processo de aprendizagem de saberes multidimensionais e diversos, baseado em processos de investigação e reflexão sobre a prática. Estes autores salientam ainda a o papel da colaboração e de uma cultura coletiva, falando de



codesenvolvimento profissional aliado à construção de comunidades de aprendizagem em contexto escola.

Por decorrência, a formação, de um modo geral, não se pode colocar como um processo alheio ao indivíduo e ao próprio coletivo, mas, antes, como um trabalho do professor sobre si, sobre as suas concepções, sobre as suas ações na relação com os contextos de atuação e com os pares (Day, 2001; Marcelo, 2009).

Nesse âmbito, a reflexão desponta como estratégia orientadora do percurso de desenvolvimento, um processo que precisa de ser essencialmente pautado por uma indagação constante da prática, sem perder de vista os propósitos políticos do ensinar (Zeichner, 2008). Os processos de inquirição sobre o ensino possibilitam ao professor, no diálogo com os colegas, a aquisição de uma percepção mais alargada, diferenciada e válida do seu contexto de ação, tornando-se mais apto para nele atuar e operar transformações.

Importa sublinhar que as mudanças conceptuais, de ação e de atitude se podem pautar, de alguma maneira, por dilemas, decorrentes de caminhos alternativos não perspectivados anteriormente e que podem concorrer para uma nova forma de ver algo que já se julgava conhecido, bem como para a ocorrência de transições ecológicas ligadas a um conhecimento contextual que se vai construindo (Alarcão; Sá-Chaves, 2007).

Podem conjugar para o desenvolvimento profissional fatores vários, dependentes das ecologias contextuais em jogo em cada situação. Recebem destaque, no entanto, para além das vidas pessoais e profissionais de cada professor, reformas e contextos de política educacional, as características dos contextos escolares onde é realizada a atividade docente ou construções sociais da imagem profissional (Day, 2001; Marcelo, 2009).

Neste enquadramento, a perspetiva de codesenvolvimento profissional já referida alinha-se com visões da formação e supervisão mais horizontais ou colaborativas (Alarcão; Tavares, 2003; Alarcão; Roldão, 2008; Roldão, 2007). Pinho e Andrade (2010, p. 5) entendem uma formação colaborativa, envolvendo atores diversos, como:

[...] um processo relacional e cognitivo, que os sujeitos (professores, formadores, investigadores) congregam as suas identidades pessoais e profissionais e se mobilizam em torno de um comprometimento comum para com o seu desenvolvimento profissional, valorizando benefícios mútuos desse

processo e reconhecendo a diferenciação de papéis e funções na construção conjunta dos saberes profissionais e investigativos em educação em línguas.

A formação e supervisão colaborativas têm o potencial de atravessar múltiplas aprendizagens, tanto dentro quanto fora da escola, com amizades críticas, parcerias escolas-universidades, grupos informais, entre outros meios associados a dinâmicas interpessoais de aprendizagem.

## Entendimentos de trabalho colaborativo docente

Sobretudo a partir das três últimas décadas, a colaboração entre professores tem vindo a receber uma grande atenção por parte de académicos e reformadores políticos, no sentido de explorar os potenciais benéficos que essa forma de trabalho pode trazer para os espaços educativos (Fullan; Hargreaves, 1992; Hargreaves, 1998; Little, 1990; Little; McLaughlin, 1993; Neto-Mendes, 2004; Vieira, 2009). Na transversalidade desses discursos, a colegialidade docente surge como uma ideia central nas *ortodoxias* da mudança educacional (Hargreaves, 1998; ver também Ávila de Lima, 2002; Ferreira; Flores, 2012; McLaughlin; Talbert, 2006, 2006; Westheimer, 2008).

Na revisão da literatura sobre as variadas formas que a interação profissional docente pode assumir, destacam-se duas principais tendências. Uma corrente de pensamento e investigação que busca delimitar conceptualmente o que se entende por colaboração, estabelecendo limites vinculados do que pode e não pode ser considerado como relação colaborativa entre os envolvidos (Boavida; Ponte, 2002). Nessa linha, Alarcão e Canha (2013) sustentam que, para que haja uma colaboração autêntica, é preciso que exista, entre os intervenientes: *convergência conceptual*, i.e., a construção de entendimentos partilhados sobre o que implica colaborar; *acordo na definição de objetivos*; *gestão partilhada*, que torna distribuída e assumida por todos a responsabilidade pelo trabalho realizado; e *antecipação de ganhos individuais e comuns*.

Uma outra corrente que defende uma colaboração que pode manifestar-se de diferentes formas, sendo que nem todas conduzem aos mesmos fins e se traduzem por uma igual interdependência entre os pares envolvidos. Dentro dessa perspetiva, Ávila de Lima (2002) distingue formas *fracas* e *fortes* de colaboração, com base na amplitude, na frequência e na



abrangência da interação profissional em causa. Nessa senda, a colaboração entre professores será tanto mais forte quanto mais colegas estiverem envolvidos (amplitude), quanto mais frequentes forem as interações (frequência) e quanto mais dimensões da vida profissional envolver (abrangência).

Ainda nessa linha, Little (1990) distingue quatro tipos de relações colegiais entre os professores, que podem ser agrupadas num *continuum* crescente de intensidade, construído sobre a seguinte sequência: i) narrativa de histórias e procura de ideias; ii) ajuda e apoio; iii) partilha; e iv) trabalho conjunto. As relações profissionais classificadas no extremo trabalho conjunto aproximam-se do conceito de colaboração defendido por Alarcão e Canha (2013), uma vez que, de acordo com a abordagem de Little (1990), são as interações mais abertas ao estabelecimento de convergências conceptuais, acordos na definição de objetivos partilhados e instituição de formas de participação equitativas. Também é nesse extremo que se situam as condições mais propícias ao exercício do que Fullan e Hargreaves (1992) defendem como *profissionalismo interativo*, em que os professores se demonstram capazes de tomar decisões conjuntas (e o fazem), envolvem-se na melhoria contínua da escola e abrem-se a dinâmicas de desprivatização de práticas e, nesse sentido, vão além da simples partilha de recursos para desenvolver dinâmicas de reflexão crítica sobre as práticas. Desde logo, fica patente que as relações colegiais situadas no extremo trabalho conjunto são as que potencialmente mais reúnem condições de desenvolvimento profissional para os seus intervenientes.

Tendo em consideração as duas correntes apresentadas, entendemos a colaboração como um conceito plural face às relações colegiais com que se pode espelhar, havendo assim um maior alinhamento com o pensamento da segunda corrente. A esse respeito, Kelchtermans (2006, p. 225) sustenta que “[a] proper evaluation of collaboration and collegiality [...] cannot but treat them as organizationally embedded phenomena that can take different forms and therefore different values”. Em nossa opinião, este entendimento permite uma exploração mais aberta e contextual do fenómeno complexo que é o trabalho colaborativo docente associado ao desenvolvimento profissional em educação em línguas, especialmente em estudos como os que aqui se reportam, nos quais o mesmo se constitui matéria de análise em contextos reais, Departamentos de Línguas de escolas portuguesas.



## **Cruzando investigações**

Neste artigo, apresentamos e colocamos em diálogo dois projetos de investigação que tiveram como denominador comum o estudo de dinâmicas entre trabalho colaborativo docente, desenvolvimento profissional e construção de conhecimento em educação em línguas.

Um primeiro projeto<sup>3</sup>, procurou, através de um estudo extensivo, compreender dinâmicas de trabalho colaborativo existentes no contexto de departamentos curriculares de línguas de escolas situadas em três concelhos na região de Aveiro, Portugal, através da realização de entrevistas semiestruturadas a treze coordenadoras de departamento, entrevistas essas que tiveram lugar entre novembro de 2011 e março de 2012. Particularmente, através do acesso aos discursos das coordenadoras sobre as interações ocorridas no seio dos departamentos de línguas, visava-se conhecer e analisar espaços, tempos e atividades relacionados com a colaboração docente nas escolas, particularmente em departamentos curriculares de línguas, bem como identificar fatores que favorecem e/ou obstaculizam relações colaborativas entre professores no quadro da educação em línguas desenvolvida nas escolas em questão.

Um segundo projeto<sup>4</sup>, envolvendo 21 professores de línguas e uma investigadora da universidade, consistiu num estudo de caso e centrou-se num trabalho intensivo ao longo de um ano letivo (2011/2012) com um departamento curricular de línguas de uma escola da região de Aveiro, através do qual se procurou fomentar práticas de trabalho colaborativo entre professores e entre professores e uma investigadora, baseadas no desenvolvimento de projetos interdisciplinares ligados ao contexto de atuação na escola, num espírito de comunidade de desenvolvimento profissional em educação em línguas. Pretendia-se, assim, a construção e o estudo de uma comunidade de desenvolvimento profissional em contexto escolar, ancorada numa lógica de parceria universidade-escola, constituída por professores de línguas e um investigador/formador, com vista à promoção de uma Didática do Plurilinguismo.

---

<sup>3</sup> Projeto de doutoramento intitulado “Colaborar para uma educação plural: que possibilidades em contexto escolar português”, desenvolvido por Luciana Mesquita e orientado por Ana Sofia Pinho e Ana Isabel Andrade, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD 72518/2010). O estudo extensivo aqui relatado corresponde a uma primeira fase de investigação deste projeto.

<sup>4</sup> Projeto de pós-doutoramento “Para uma didática do plurilinguismo em contexto escolar: dinâmicas de colaboração universidade-escola na construção de uma comunidade de desenvolvimento profissional”, desenvolvido por Ana Sofia Pinho e orientado por Ana Isabel Andrade e Flávia Vieira, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/68427/2010).



Neste projeto, um dos focos investigativos, relatado no presente artigo, centrou-se na análise de concepções e de benefícios, desafios e fatores (facilitadores/inibidores) intervenientes nas práticas de trabalho colaborativo no âmbito da comunidade, particularmente ao nível do desenvolvimento do conhecimento profissional ligado à educação plurilingue e intercultural pelos professores de línguas. Para este efeito, socorremo-nos das respostas a um questionário inicial e a escritos reflexivos realizados pelos professores de línguas em dois momentos (intermédio e final) do ano letivo 2011/2012. O questionário visou obter informações mais gerais sobre o pensamento e as experiências dos professores, algumas das quais tendo sido, posteriormente, alvo de debate conjunto e apoio ao desenvolvimento das dinâmicas de trabalho. Deter-nos-emos, no presente, nas respostas à questão aberta sobre as concepções de colaboração. Os escritos reflexivos tiveram por base guiões orientadores elaborados pela investigadora e acordados previamente com os professores. Entre os tópicos para reflexão figurava o trabalho colaborativo.

Face ao exposto, ao colocarmos em diálogo as duas investigações, procuramos combinar diferentes olhares, pretendendo, assim, investigar qual o valor atribuído, por professores e coordenadores de departamento de línguas, ao trabalho colaborativo e ao contributo deste para o desenvolvimento profissional em contexto escola. Com este intuito, relatamos, num primeiro momento, os resultados obtidos em cada um dos casos em estudo (caso 1 – coordenadores de departamentos de línguas; caso 2 – professores de um departamento de línguas) tendo por referência categorias de análise transversais (Quadro 1), para, posteriormente, procedermos a uma análise e reflexão cruzadas sobre fatores e estratégias a considerar no âmbito da colaboração e do desenvolvimento profissional na escola.

## Quadro 1 - Categorias transversais

Categorias transversais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Concepções de colaboração;</li><li>• Práticas de trabalho colaborativo;</li><li>• Potencialidades atribuídas e/ou benefícios reconhecidos;</li><li>• Condições favorecedoras;</li><li>• Constrangimentos sentidos.</li></ul>
-------------------------	--



## “Olhares” em diálogo

### Estudo 1 – Coordenadores de Departamentos de Línguas

Neste estudo procuramos dar um panorama sobre o trabalho colaborativo no contexto de departamentos de línguas em escolas portuguesas, tal como percebido e caracterizado por coordenadoras de departamento nas entrevistas realizadas.

### Conceções de colaboração

Tendo em conta a receptividade do tema central das entrevistas, trabalho colaborativo, no campo da educação, particularmente nos discursos de reforma educativa, um dado inicial registado recai na abertura que as coordenadoras, de um modo geral, demonstraram em relação ao trabalho colaborativo docente. Em diferentes momentos foram realizadas evocações à colaboração, associando-a a políticas ou rotinas habituais das escolas em questão: “[a colaboração] é política desta escola” (Coordenadora 3), “aqui na escola é uma prática” (Coordenadora 7) são alguns exemplos que ilustram o tom de receção ao tema.

Parte-se do pressuposto de que a colaboração se configura genericamente como um trabalho conjunto, o que confirma ser esta uma palavra “cada vez mais na moda” (Alarcão; Canha, 2013, p. 40). Essa observação se confirma no espectro de práticas e experiências que as Coordenadoras citaram como exemplares do trabalho colaborativo docente. Entre as mais citadas estão:

- o delineamento coletivo de estratégias na planificação de atividades, na elaboração de materiais para aulas, no delineamento de calendarizações, entre outras atividades similares. Todas as coordenadoras, exceto uma, fizeram referência a práticas que se enquadram nesse quesito;
- a partilha pela partilha ou a partilha de materiais, atividades, ideias, experiências, dúvidas – oito entrevistadas referiram-se a essa prática; e
- a organização conjunta de eventos extraletivos (dia europeu das línguas, dia do patrono da escola, eventos literários, entre outros) ou desenvolvimento de projetos externos à



escola – práticas e experiências citadas por também oito das treze entrevistadas.

As atividades citadas pelas coordenadoras como representativas de colaboração docente tendem a requerer um baixo nível de interdependência entre os professores do departamento, sobretudo se se tratar de professores de diferentes línguas, permanecendo a noção de ensino como um empreendimento privado à sala de aula, mas partilhável em espaços extraletivos.

Ainda assim, são de se registrar experiências de codocência reportadas por uma das coordenadoras, que consistem em reunir em uma mesma sala de aula professores de uma mesma disciplina (em princípio, português ou matemática), com o objetivo de dar suporte a alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste caso, ainda que o foco da experiência colaborativa seja a aprendizagem, observa-se um potencial contributo à desprivatização de práticas e à abertura a formas de colaboração entre professores dentro da sala de aula.

Destacamos ainda, nas palavras de outra coordenadora, contornos conceituais de uma colaboração que se coloca na base de uma visão de ensino como um empreendimento conjunto, com potencial transformador de práticas tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos. Seguindo uma linha de colegialidade crítica, de apoio mútuo e questionador, assim a Coordenadora 13 definiu o que entende por trabalho colaborativo:

É [...] estar com colegas, é questionar [...] problemas, é tentar uma resolução conjunta [...] é estarmos no mesmo registo, [...] é saber que temos alguém, que não estamos sozinhos. [...] É apoio também. É aprender, é ensinar...  
(Coordenadora 13)

Nesse âmbito, são de se destacar ainda alterações normativas que tiveram ressonância nas escolas, particularmente no impulso de dinâmicas que tinham lugar nos departamentos de línguas. Uma dessas mudanças se traduziu numa alteração curricular na área de português, com a entrada em vigor dos então novos programas para o ensino básico (a partir do ano letivo 2011/2012, período de realização das entrevistas). Pelo menos em quatro departamentos inquiridos (Coordenadoras 3, 5, 9 e 12), os professores de português envolvidos na implementação dos programas recebiam acréscimo de carga horária semanal, na componente extraletiva, dedicada a trabalho conjunto.



## Benefícios apontados à colaboração

Ao refletirem sobre o conceito que guardam de colaboração docente, as entrevistadas foram já delineando o que pontuam como benefícios decorrentes dessa forma de trabalho nas escolas. Assim é que as organizações geradas por alterações curriculares na área das línguas, no sentido de oferecer uma resposta conjunta para um novo cenário na profissão, podem, desde logo, ser lidas como uma das potencialidades que as coordenadoras implicitamente associaram ao trabalho colaborativo.

Destacamos, no entanto, outros três grandes benefícios da colaboração referidos pelas entrevistadas.

Um primeiro relaciona-se com a elaboração de respostas conjuntas para demandas da profissão especificamente por meio da uniformização de perspectivas, critérios, materiais, linguagens:

As vantagens são sempre a tentativa de chegar a uma uniformização de critérios entre todos os professores para [...] atingir melhores resultados (Coordenadora 1)

[...] para que haja uma maior uniformização [...] (Coordenadora 3)

[...] para termos a certeza de que toda a gente está sob a mesma perspectiva, toda a gente usa os mesmos critérios de [...] correção, toda a gente usa as mesmas [...] abordagens (Coordenadora 6)

Não haver uma grande descoordenação [...], não estar a dar um ponto do programa e o outro estar noutra completamente diferente (Coordenadora 9)

Associado a essa leitura, está a possibilidade de, por essa via colaborativa, ser possível concretizar uma articulação curricular mais efetiva, sobretudo entre diferentes línguas. A esse respeito, uma das coordenadoras destaca que essa articulação ainda se coloca como desafio no seu departamento, o que, por decorrência, demonstra a valorização deste tipo de dinâmica:

Procurarmos mais pontos de encontro entre as línguas [...]. Ainda não conseguimos fazer isso. Era desejável, mas ainda não conseguimos plenamente fazer isso. Fazemos isso, assim, quase episodicamente (Coordenadora 5)

Um segundo benefício apontado pelas entrevistadas segue uma via oposta à uniformização, recaindo numa perspectiva pluralizante, que se concretiza na possibilidade de a



colaboração permitir a aprendizagem de outras formas de ensinar, o que abre caminho a uma diversificação de estratégias:

[...] eu acho que, às vezes, nós não fazemos não é porque não queremos, é porque não conhecemos outras formas de fazer. E se nós conhecermos outras formas, se alguém nos disser que é possível fazermos isso desta forma, eu acho que as pessoas fazem e é possível mudar alguma coisa (Coordenadora 5)  
Enriquecemos, por um lado. Porque nós estamos sempre a enriquecer com aquilo que o colega faz [...] de dar-nos sempre mais-valias. Por outro lado, por vezes, é auxiliar alguém que esteja com mais [...] dificuldade [...], ultrapassar um problema (Coordenadora 9)

Observa-se nos fragmentos anteriores que, a par da possibilidade de ter contato com outras abordagens de ensino, a colaboração permite também uma dimensão de suporte mútuo na experimentação dessas outras formas de fazer. Nessa senda, a dimensão do apoio, um terceiro benefício transparente nas entrevistas às coordenadoras, desponta como uma das mais-valias centrais da colaboração docente e como um dos elementos que mais evidenciam o potencial de desenvolvimento profissional assente nessa forma de trabalho entre professores:

Porque eu digo sempre, quando nós fazemos a experiência com outro é ótimo, eu gosto de estar nas experiências com os outros. Por quê? Porque há [...] um apoio quase sistemático, há uma situação em que ‘tamos [...] todos em pé de igualdade. Portanto, as ignorâncias e as [...] inseguranças são todas iguais, são quase universais. Portanto, ninguém tem problemas em ‘olha, aqui não fomos capazes de fazer. Como é que devíamos ter feito?’. ‘Façam assim e...’. Portanto, é este tipo de coisa (Coordenadora 6).

Em síntese, realizando uma leitura transversal às entrevistas realizadas às coordenadoras, podemos destacar as principais mais-valias da colaboração como as que se seguem:

## Quadro 2 - Principais benefícios da colaboração – Estudo 1

Benefícios da colaboração	
Aprendizagem profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apoio na experimentação de novas abordagens de ensino.</li></ul>



Contexto departamental	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visão e finalidades comuns</li><li>• Repertório de conhecimento partilhado</li></ul>
Dimensão relacional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apoio interpares</li></ul>

### Condições favorecedoras e constrangimentos ao trabalho colaborativo

Em relação aos fatores que podem fomentar e, por outro lado, obstaculizar as relações colaborativas entre os professores de línguas, as Coordenadoras de departamento pontuaram elementos sobretudo de ordem organizacional, embora também incidentalmente tenham refletido sobre posturas profissionais.

É nesse sentido que a gestão organizacional do tempo assumiu a centralidade das condições favorecedoras ao trabalho colaborativo no contexto dos departamentos. Em uma primeira linha está a concertação de horários entre os professores como um contexto propício à interação com os colegas em meio às diferentes agendas profissionais. Esse aspecto foi o mais referido entre as entrevistadas (oito das treze destacaram esse ponto).

Destacamos, nesse contexto, discursos que reforçam a lógica disciplinar de atribuição e ocupação de tempos extraletivos comuns aos professores, no sentido de que apenas docentes que lecionam a mesma disciplina/língua é que possuem essa articulação de horários:

Nós temos a [...] sorte de na escola termos uma hora em comum para todos os elementos do grupo disciplinar. Portanto, todos os professores de língua estrangeira têm a mesma hora, todos os professores de português têm a mesma hora. E, nessa hora, semanalmente, nós pomos algumas questões práticas em dia [...] (Coordenadora 2).

Em contrapartida, a disparidade de horários ou mesmo a ausência de tempo decorrente das condições de trabalho que os professores têm vindo a enfrentar, configuram-se como os principais constrangimentos às dinâmicas colaborativas no âmbito dos departamentos. Compõe esse cenário o aumento do escrutínio público da profissão e das atividades burocráticas da docência, fatores que, na leitura das entrevistadas, diminuem a disponibilidade dos professores em encetar atividades pedagógicas inovadoras em colaboração:



Mas, de qualquer maneira, o maior constrangimento que eu vejo é o tempo, porque todos nós temos responsabilidades enormes, cada vez maiores. E, às vezes, o tempo para reunirmos é muito pouco (Coordenadora 4)

É mesmo humanamente impossível, com tudo o que nos é exigido hoje em dia, nós conseguirmos trabalhar mais, trabalhar noutros moldes [...] ... é sempre muito difícil cumprir esses prazos (Coordenadora 11)

Os professores também têm, na escola de hoje [...] uma vida muito ocupada e muito difícil. E a sociedade está muito em cima de nós a nos pedir conta de tudo (Coordenadora 13)

Em meio a diferentes visões, verifica-se que entre as coordenadoras a existência organizacional de um departamento, a congregar professores de diferentes disciplinas/línguas (português, francês, inglês e, em alguns casos, alemão ou espanhol), foi entendida como um fator não consensual quanto ao potencial de fomentar a colaboração entre professores.

Nesse contexto, importa assinalar que a existência organizacional de um departamento, a congregar professores de diferentes disciplinas/línguas, representa um fator não consensual quanto ao potencial de fomentar a colaboração entre professores, tendo em vista a posição das coordenadoras entrevistadas. No entendimento de algumas delas (particularmente as Coordenadoras 2, 10 e 12), a constituição de pequenos grupos de professores é um dos fatores potenciadores da colaboração, observação que confirma a configuração fragmentária dos departamentos de línguas investigados, subdivididos internamente em função dos grupos disciplinares que neles se fazem presentes. Isso demonstra que as disciplinas ainda se configuram como critério de peso na organização pedagógica das escolas, apesar de a figura dos departamentos, no enquadramento político português, ter surgido no sentido de promover dinâmicas interdisciplinares baseadas na articulação curricular horizontal (Pereira, 2002).

Por outro lado, há opiniões dissonantes, que encontram nos departamentos, como um todo, a oportunidade de uma gestão mais integrada das línguas, a partir da concertação de linguagens disciplinares e de entendimentos sobre a educação em línguas, “uma aprendizagem do unir” (Coordenadora 13) para além das barreiras disciplinares. Outra visão contrária é manifestada pela Coordenadora 5, que considera um obstáculo à colaboração a invisibilidade do trabalho que se encerra exclusivamente aos diferentes grupos disciplinares que compõem o seu departamento.



Em relação às posturas profissionais apontadas pelas entrevistadas como constrangedoras das relações colaborativas entre professores, atitudes pautadas pelo individualismo e a privatização de práticas são as que assumem o primeiro lugar no discurso das entrevistadas. Trata-se de um dado evidente, sobretudo se se considerar a abertura à colaboração como a característica profissional mais realçada como propiciadora do trabalho colaborativo.

Ainda nesse registo, as diferenças entre modos de trabalho, de concepções sobre ensinar línguas foram outros aspetos referidos como fatores inibidores de um trabalho concertado entre os professores. Essa observação se torna transparente no excerto a seguir:

Os grandes obstáculos é o facto de nós não falarmos as mesmas linguagens. E, como não falamos, às vezes não percebemos... onde é para chegar. É mais nesse sentido. A minha experiência aqui na escola não é tanto [...] de encontrar tempo para trabalhar, por exemplo, o espaço, tempo... o lugar nos nossos horários [...]. Mas é mais quando nos reunimos para... ou quando estamos a trabalhar sobre algum assunto, [...] muitos não [...] partilhamos os mesmos conceitos...(Coordenadora 13)

Tendo em conta esses registos, a tabela seguinte apresenta um levantamento geral das condições favorecedoras e dos constrangimentos que se podem colocar à colaboração docente, no entendimento das coordenadoras de departamento.

**Quadro 3 - Condições favoráveis e constrangimentos à colaboração – Estudo 1**

	Condições favoráveis	Constrangimentos
Gestão e organização do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concertação de horários – atribuição de horários extraletivos comuns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incompatibilidade de horários entre os professores</li> </ul>
Escola e departamento de línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição departamental, a agrupar professores de diferentes línguas</li> <li>• Constituição de pequenos grupos de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição departamental, a agrupar professores de diferentes línguas</li> <li>• Trabalho encerrado em pequenos e isolados grupos disciplinares</li> </ul>
Dimensão individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura pessoal à colaboração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualismo, privatização de práticas</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendimentos comuns sobre o que é ensinar línguas (falar as mesmas linguagens)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenças entre modos de trabalho e de entendimentos sobre o ensino de línguas</li> </ul>
Contexto político		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da prestação de contas e da burocratização do trabalho docente</li> </ul>

## Estudo 2 – Professores de um Departamento de Línguas

A parceria universidade-escola que enquadra a investigação parcial aqui relatada surgiu: (i) do interesse, da parte da universidade e da investigadora, em concretizar práticas de investigação em educação em línguas, plurilingue e intercultural, através do trabalho em parceria com as escolas, e (ii) da vontade, da parte da escola e da coordenação do departamento de línguas, em promover dinâmicas de trabalho colaborativo e interdisciplinar mais estruturadas, articulando-as com o desenvolvimento profissional no âmbito da educação plurilingue e intercultural, envolvendo os professores das diversas línguas oferecidas oficialmente pelo currículo daquela escola (espanhol, francês, inglês, como línguas estrangeiras, e português, como língua de escolarização, no estatuto de língua materna ou língua não materna dos alunos).

Nem todos os professores do departamento de línguas estiveram envolvidos nas dinâmicas de trabalho da parceria, apesar de todos reconhecerem a importância do empreendimento que se iniciava. Assim, as principais motivações e expectativas dos 21 professores que se envolveram voluntariamente prendem-se com a oportunidade de “contactar com novas práticas pedagógicas e diferentes abordagens no ensino das línguas” (PCL) e de trabalhar o currículo de modo mais multi e interdisciplinar. Assim sendo, os professores esperavam poder ultrapassar um trabalho isolado e burocratizado (Hargreaves, 1998), considerando esta uma oportunidade para “conseguir ultrapassar um dos obstáculos de que frequentemente nos queixamos, a falta de espaço para o trabalho cooperativo/colaborativo” (PIS).

Para esse efeito, uma vez acordados tempos e espaços com um dos elementos da direção da escola, investigadora e professores reuniram em sessões de trabalho conjuntas de duas a quatro horas e com uma regularidade mensal. As dinâmicas de trabalho inicial deram origem a grupos multidisciplinares organizados por interesses comuns, interesses esses que sustentaram



a concepção, o desenvolvimento e a reflexão em torno de projetos didático-curriculares. Para esse efeito, os grupos de professores reuniam sempre que oportuno entre as sessões conjuntas mensais, interagindo, quando necessário, com a investigadora a distância (via *e-mail* e plataforma Moodle).

Neste contexto, o tópico da colaboração no departamento de línguas em prol do desenvolvimento profissional foi alvo de debate e reflexão, tendo em conta questões orientadoras como as seguintes: O que se entende por colaboração docente? Como se tem esta concretizado no seio do departamento de línguas? Qual (tem sido) o seu potencial para o desenvolvimento de conhecimento profissional em educação em línguas? O que tem promovido ou impedido o trabalho colaborativo? Como podemos fazer face aos constrangimentos?

## **Concepção e focos de colaboração**

Ao analisarmos o discurso dos professores, verifica-se uma polifonia relativamente ao conceito de colaboração, resultante de processos representacionais e simbólicos, mas que, de algum modo, permite a existência de um repertório linguístico partilhado. Assim, do ponto de vista conceptual, colaboração surge associada a duas ideias principais e que os professores consideram fundamentais para o desenvolvimento de conhecimento profissional: trabalhar em conjunto e partilhar.

O trabalho conjunto liga-se à concretização de objetivos e produtos comuns e ao pensar e aprender em conjunto com vista a um benefício mútuo, tal como estes exemplos ilustram:

Trabalhar para alcançar objetivos comuns. (PCL)  
Contribuir activamente para alcançar objectivos comuns. (PMJM)  
Significa pensar em conjunto, contribuir para a construção de um “produto” comum e para a consecução de um objetivo partilhado. Também significa, claro, aprender com os outros e partilhar. Exige disponibilidade e abertura de espírito. (POS)

Neste sentido, o trabalho colaborativo tende a ser associado ao desenvolvimento de projetos comuns, à preparação de aulas, à planificação de tarefas e atividades ou à reflexão e discussão em torno de resultados obtidos.



Participar, conjuntamente, em projetos comuns. Planificar atividades e discutir resultados obtidos. (OC)

Colaborar é cooperar e auxiliar na realização de tarefas, nomeadamente na preparação de aulas e na realização de actividades (PIS)

A ideia de partilha é, apesar de tudo, aquela que está mais presente e é a mais transversal ao entendimento de colaboração de todos os professores. Neste caso, trata-se de “partilhar tudo aquilo que for significativo” (POR), nomeadamente materiais, informações, conhecimentos, instrumentos, metodologias, práticas, experiências, tendo em mente a melhoria das práticas letivas.

Partilhar materiais e informações/conhecimentos. (PACF)

Partilhar conhecimentos e práticas com os pares, dar e receber ideias para que haja enriquecimento pessoal o que, em última análise, beneficia os discentes. (PMIO)

Colaborar é sobretudo troca de experiências e conhecimentos.(PAF)

Tendo o trabalho no contexto da parceria como referência, os professores identificaram um conjunto de benefícios, condições favoráveis e constrangimentos do trabalho colaborativo desenvolvido, não o desligando das dinâmicas preexistentes.

## **Benefícios identificados**

Os professores reconheceram benefícios da colaboração ocorrida no decorrer da parceria (Quadro 4) e situam-nos, principalmente, nas seguintes esferas: aprendizagem profissional, contexto departamental e dimensão relacional.

Os principais ganhos apontados referem-se à aprendizagem profissional. Aqui, os professores salientam aprendizagens ao nível dos conceitos-chave ligados à “...possibilidade de nos aproximar dos ‘estudos’, de refletir sobre o nosso trabalho e de aprofundar, através nomeadamente de pesquisas, os suportes teóricos que regem as nossas acções.” (P7,R2), desenvolvimento conhecimento didático sobre abordagens didáticas ligadas a uma educação plurilingue e intercultural:

No âmbito de conceitos mais específicos, pudemos refletir sobre as noções de monolinguismo, bilinguismo, plurilinguismo, multiculturalidade,



interculturalidade, ficando mais clara a especificidade de cada uma, bem como sobre os tipos de abordagem para uma educação intercultural (episódica, aditiva, transformativa, interventiva). (P12,R2)

...permitiu-nos beneficiar do contacto com as abordagens mais recentes no ensino das línguas, alargando a nossa prática a novas abordagens que, pelo que pudemos verificar na reacção dos nossos alunos, contribuem para uma maior motivação e interesse e conseqüente melhoria no sucesso. (P6,R2)

Elegem ainda como benefícios (i) o aprender a gerir o currículo conjuntamente com os pares, articulando o programa com projetos interdisciplinares assentes nas abordagens didáticas com que contactaram, (ii) a busca conjunta de respostas para problemáticas emergentes da prática de ensino e (iii) a aprendizagem do trabalho colaborativo em si, em torno do desenvolvimento curricular, bem como o desenvolvimento de atitudes favoráveis à colaboração. Explicam, assim, que

“...é possível conciliar a intenção de implementar um projeto desta natureza com a planificação, tal como fizemos no nosso relativo aos poetas de expressão portuguesa, ao ajustar a um dos temas curriculares obrigatórios constantes do programa de 10º ano. Ou seja, ainda que se verifiquem constrangimentos formais, é possível contorná-los ao ajustar aos níveis/disciplinas que se leciona.” (P14,R1)

“A discussão em grupo para delinear o projeto permitiu a troca de ideias e experiências, para definirmos um guião que será utilizado nas diferentes aulas dedicadas ao desenvolvimento do projeto.” (P13,R1)

“Trabalhar colaborativamente permite-nos encontrar explicações e soluções para problemas comuns.” (P17,R1)

“Também foi uma ocasião para crescermos enquanto indivíduos, para aprender ou ensinar a ouvir e a saber ouvir, a criticar, elogiar, ser tolerante e aceitar a diferença.” (P20,R2)

Para além da dimensão da aprendizagem profissional, a construção conjunta de projetos é apontada igualmente como um dos benefícios para as dinâmicas do próprio departamento de línguas. Outro benefício foi “o sentido de finalidade partilhada, de responsabilidade coletiva onde todos trabalham os mesmos objetivos, os mesmos interesses e intenções a concretizar.” (P14,R2). Além disso, e indo além do departamento de línguas (“existe interação entre os seus membros e uma visão e missão partilhadas”, P14,R2), apontam que os processos colaborativos



em que se envolveram trazem mais-valias para a construção de uma visão sobre o plurilinguismo e a interculturalidade na escola, já que “A escola tem a possibilidade de se refletir sobre os seus limites e suas possibilidades, no seu compromisso de formar um aluno cidadão, além de oferecer à universidade questões de estudo no âmbito escolar.” (P13,R2). Avançam ainda a emergência de um repertório de conhecimento partilhado que dá ao departamento de línguas ferramentas para dar continuidade ao que foi iniciado, otimizando atividades colaborativas anteriores e futuras: “foi criada uma plataforma de entendimento comum a este respeito” (P17R2), “...creio que foram estabelecidos/cimentados os alicerces essenciais para a constituição da mesma [uma comunidade de desenvolvimento profissional assente em trabalho colaborativo].” (P16R2).

Em suma, reportam ganhos ao nível das relações de trabalho, em particular na no incentivo mútuo a continuar e na construção de um sentido de comunidade.

#### Quadro 4 - Principais benefícios da colaboração – Estudo 2

Benefícios da colaboração	
Aprendizagem profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio dos conceitos-chave: plurilinguismo e interculturalidade</li> <li>• Gestão do currículo</li> <li>• Abordagens didáticas</li> <li>• Problemas da prática</li> <li>• Trabalho colaborativo</li> <li>• Atitudes</li> </ul>
Contexto departamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco e finalidades partilhados</li> <li>• Construção conjunta de projetos</li> <li>• Espaço e tempo comuns</li> <li>• Visão</li> <li>• Repertório de conhecimento partilhado</li> </ul>
Dimensão relacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espírito de comunidade</li> <li>• Apoio</li> </ul>

#### Condições favorecedoras

Ao refletirem sobre as condições que favoreceram a colaboração, os professores apontaram fatores que se distribuem por dimensões como: escola e departamento de línguas, parceria universidade-escola e formação e esfera individual (Quadro 5).



## Quadro 5 - Condições favorecedoras da colaboração – Estudo 2

Condições favoráveis	
Escola e departamento de línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização do plurilinguismo e da interculturalidade</li> <li>• Apoio e incentivos</li> <li>• Práticas organizativas</li> <li>• Desenvolvimento curricular</li> <li>• Reconhecimento profissional</li> </ul>
Parceria e formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão</li> <li>• Comunalidade</li> <li>• Atores</li> <li>• Relação universidade-escola</li> <li>• Dinâmicas</li> </ul>
Dimensão individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão</li> <li>• Atitudes e modos de estar na profissão</li> </ul>

O apoio e os incentivos da parte da escola (leia-se, da direção) e do departamento de línguas enquanto estrutura intermédia de gestão foram sinalizados pelos professores como fundamentais para a vivência de dinâmicas colaborativas na parceria. Referem-se, por isso, à abertura e sensibilidade da escola e do departamento relativamente às questões da educação plurilingue e intercultural e à promoção da aprendizagem de línguas enquanto linha de ação das estruturas de topo e intermédia.

Este projeto está de acordo com os objetivos gerais da Escola [...] que se pauta por ser um espaço multicultural, como se pode constatar através do Projeto Educativo da Escola 2011-2014 [...]. Também o Departamento de Línguas mostra abertura e sensibilidade para a questão do plurilinguismo e interculturalismo, através do trabalho que tem vindo a desenvolver [...].(P11, R2)

Como referi, o estabelecimento de ensino onde leciono revela grande abertura para as questões da educação e há muito que se encontra sensibilizado para [a] educação plurilingue e intercultural. [...] Saliente-se também o importante incentivo que [um elemento da direção] que deu aos elementos do Departamento para continuar esta parceria. (P13,R2)



Destacam ainda a liderança da escola e, em especial, da coordenadora do departamento em prol da criação de estruturas de apoio ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento curricular mais articulado, conforme se transcreve:

Considero, também, que neste momento de reflexão não é inoportuno salientar que o dinamismo que caracteriza o Departamento de Línguas advém da forma eficaz (e eficiente) como é liderado, já que a sua Coordenadora se assume como uma promotora ativa de um trabalho colaborativo entre os docentes que coordena e com quem se coordena. O trabalho colaborativo entre docentes do Departamento já é uma prática recorrente nesta escola, sobretudo entre docentes que lecionam os mesmos anos de escolaridade, sendo que esta prática não se resume à simples troca de materiais mas, sobretudo, à partilha de experiências pedagógicas e a momentos comuns de reflexão acerca dos resultados obtidos. (P18,R2)

Referem-se ainda à importância da divulgação do trabalho realizado no âmbito da parceria que ocorreu na escola e junto da comunidade educativa, como forma de motivar os professores e de dar visibilidade e reconhecimento a esse trabalho.

Os projetos desenvolvidos, todas as atividades dinamizadas não passaram despercebidas na escola; no passado ano letivo, a comunidade educativa deu conta dos projetos que se desenvolveram; a questão do plurilinguismo e do multiculturalismo despertou o espírito crítico de alunos, professores (de Matemática, inclusivamente) e encarregados de educação. (P2,R2)

Os professores apontam a parceria universidade-escola e as dinâmicas de formação daí decorrentes, associadas a uma comunidade de desenvolvimento profissional, como condições favorecedoras da colaboração. Neste âmbito, salientam a oportunidade para a construção de uma visão partilhada, de finalidades comuns e de uma responsabilidade coletiva, em alinhamento com as grandes finalidades da Escola.

Se as comunidades de desenvolvimento profissional se tornam mais eficazes quando existe interação entre os seus membros e uma visão e missão partilhadas, sem dúvida alguma que esta formação forneceu ambas para que se concretizasse essa mesma comunidade. [...] A prática das atividades colaborativas rapidamente se contagiou a todo o espaço escolar, desde o trabalho colaborativo entre docentes, com outros membros da comunidade escolar, ou com outros recursos da escola, por exemplo o Centro de recursos/biblioteca. Fomenta-se o sentido de finalidade partilhada, de



responsabilidade coletiva onde todos trabalham para os mesmos objetivos, os mesmos interesses e intenções a concretizar. (P14,R2)

Sublinham como crucial o facto de a parceria, enquanto contexto para a promoção da colaboração, ter resultado de uma vontade comum e de um compromisso mútuo. Consideram que o conceito de comunidade de desenvolvimento profissional se tornou impulsionador da vontade de colaborar com os pares, de um desenvolvimento profissional colaborativo e não compartimentado, “na medida em que foi criada uma plataforma de entendimento comum” associado a “uma preocupação comum: sensibilizar para a educação plurilingue e multicultural na [Escola], dentro e fora da sala de aula” (P17,R2).

Neste quadro, o envolvimento da quase totalidade dos professores do departamento na parceria foi considerado um fator favorecedor da colaboração. Ainda por referência aos atores, os professores referem-se à existência de elementos facilitadores dos processos colaborativos associados ao desenvolvimento profissional em educação em línguas, destacando o papel da investigadora: (i) no contacto com novas abordagens de ensino de línguas, ligadas à educação plurilingue e intercultural, e no aprofundar do trabalho com base em pesquisas e (ii) no apoio à criação de oportunidades de tempo e espaço nos horários para refletir e trabalhar colaborativamente. Sublinham a este propósito a aproximação e complementaridade entre a universidade e a escola.

Neste sentido, a escola tem a possibilidade de refletir sobre os seus limites e suas possibilidades, no seu compromisso em formar um aluno cidadão, além de oferecer à universidade questões de estudo no âmbito escolar. A universidade, por sua vez, pode tentar dar respostas aos problemas enfrentados pela escola pública e, ao mesmo tempo, redimensionar a formação de professores e investir mais no professor que diariamente trabalha com os alunos na escola. [...] Desta forma, pode afirmar-se que ambas se complementam e possibilitam a existência da praxis (relação dialética entre ação/teoria/ação). (P13,R2)

Ainda relativamente à parceria e formação, os professores identificam um conjunto de dinâmicas ligadas à organização do trabalho e às atividades desenvolvidas e que ora desencadearam, ora alimentaram o trabalho colaborativo: aprofundamento de conhecimento sobre conceitos e abordagens didáticas, trabalho em torno de análise, conceção,



desenvolvimento e avaliação de projetos de educação plurilingue e intercultural, diálogo reflexivo e formativo, tempo e momentos para investigar a prática, articulação intencional com dinâmicas da escola e questões de sala de aula, existência de encontros regulares e sessões coletivas.

Ao nível da dimensão (inter)pessoal, é sublinhada a importância das atitudes, designadamente a vontade de centrar o trabalho num (mesmo) objetivo, a vontade para trabalhar, refletir e debater em grupo, a abertura a novos projetos e predisposição para abraçar desafios. Exemplificando,

...só se tornou possível porque todos os professores mostraram vontade em trabalhar em grupo, em colaborar com os outros, partilhando materiais, experiências e conhecimentos, em refletir em conjunto sobre todas as ações que iam sendo realizadas, em dar e aceitar sugestões e colegas e em centrar o seu trabalho numa só objeto: as línguas, ou mais concretamente a aprendizagem das línguas. O facto de todos terem trabalhado com um mesmo objetivo e com o mesmo objeto foi importante, pois permitiu a interação entre os diferentes membros desta comunidade. (P3,R2).

## **Constrangimentos identificados**

Dos principais constrangimentos apontados (Quadro 6), é ao fator tempo e à organização do trabalho docente que os professores atribuem maior destaque, com reflexos no modo como os grupos de trabalho se conseguiram ou não organizar além das sessões conjuntas e presenciais no âmbito da parceria. De acordo com os professores, a indisponibilidade horária para o trabalho em equipa, o desenvolvimento de projetos e atividades transversais em línguas, para planificar e refletir sobre as práticas, liga-se muitas vezes com a sobrecarga horária e a lecionação de vários níveis de ensino. Referem ainda a diversificação de tarefas, muitas das quais de natureza burocrática e que os desviam de tempos, espaços e atividades pedagógicas comuns, conforme se pode verificar:

Falta de tempo. Os horários são incompatíveis. Muito trabalho burocrático. (POR)

A dispersão de níveis de ensino e de tarefas, assim como o número excessivo de turmas a que estão sujeitos a maioria dos docentes de língua estrangeira.(PIS)



Como constrangimentos, são ainda apontados fatores ligados a uma esfera pessoal, a atitudes e modos de estar na profissão, como o hábito do individualismo e do isolamento e a dificuldade em desprivatizar as práticas, a resistência a projetos inovadores ou, por outro lado, o envolvimento em vários projetos de âmbito pessoal e profissional, ou ainda o desalento, o desgaste e a desmotivação. A dificuldade em conciliar visões pessoais sobre o ensino de línguas e respectivas finalidades é igualmente reportada. É referida ainda a precariedade ao nível da situação profissional, o que, na ótica dos professores, dificulta o envolvimento em atividades colaborativas e mais continuadas.

A falta de vontade, de motivação e de abertura, bem como a inexistência de objetivos comuns entre os pares e ainda a falta de condições acima referidas dificultam e, às vezes, ‘matam’ o trabalho colaborativo. (POS)

“Ausência de uma ‘cultura colaborativa’ por parte de alguns professores.”  
(POC)

Por referência ao contexto da escola e do departamento de línguas, os professores consideram que a falta de apoio e incentivo ao trabalho colaborativo é um fator inibidor da colaboração docente, o que se verifica quando não há espaços físicos e tempos comuns, a atribuição de horas para investigação, a inclusão do trabalho decorrido no âmbito da parceria no tempo não letivo, ou quando se verifica o desenvolvimento de projetos isolados, pontuais e sem continuidade. A este respeito, um dos professores afirma:

...não basta elaborar e executar um projeto pontualmente e não dar continuidade a um trabalho colaborativo, de partilha e interação entre os professores [...] há muitos constrangimentos no funcionamento e gestão de uma escola que impede[m] que os professores usufruam de tempo que não existe. (P2,R1)

Face ao processo de agregação de escolas que vivenciavam no momento, os professores referem ainda a conciliação de possíveis diferenças ao nível das culturas de pensamento e trabalho das escolas, considerando que estas culturas podem tanto impedir como fomentar a colaboração docente.



Por fim, os professores apontam fatores ligados a um nível macro, à esfera de política educativa e de formação, elencando como fatores inibidores da colaboração as revisões da organização curricular com implicações imediatistas para a prática docente, uma perspectiva tecnicista sobre os professores, ligada ao cumprimento de metas no âmbito de um discurso político ligado ao (in)sucesso acadêmico, bem como uma falta de reconhecimento que sentem pelo esforço de trabalho na escola. Consideram, além disso, como um constrangimento quando as formações não favorecem o trabalho colaborativo na escola, sobretudo com o apoio de uma instituição do ensino superior e/ou quando estas são alheias às necessidades concretas da escola, de professores e alunos.

Por outro lado, “esmagados” e, por vezes, “paralisados” pela supremacia dos currículos, isoladamente, não estamos, muitas vezes, disponíveis para encontrar soluções criativas que nos permitam fazer mais e melhor, com base na interdisciplinaridade. [...] A formação alheia às necessidades concretas das escolas, dos professores e dos alunos leva a que os esforços de melhoria da escola diminuam significativamente. (P17,R1)

## Quadro 6 - Principais constrangimentos à colaboração – Estudo 2

Constrangimentos	
Gestão e organização do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de tempo</li> <li>• Sobrecarga horária</li> <li>• Incompatibilidade horária</li> <li>• Multiplicidade e natureza das tarefas</li> </ul>
Escola e departamento de línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio e incentivos</li> <li>• Estrutura organizativa</li> <li>• Cultura de escola</li> </ul>
Dimensão individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modos de estar na profissão</li> <li>• Situação profissional</li> </ul>
Contexto político	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas educativas</li> <li>• Políticas de formação</li> </ul>

## Cruzando os estudos: apontamentos conclusivos

Ao colocarmos os dois estudos em diálogo, torna-se possível encontrar um conjunto de fatores que ora favorecem ora dificultam a existência de dinâmicas de trabalho colaborativo e de desenvolvimento profissional. Procuraremos explorá-los na relação com as componentes do conhecimento profissional de Shulman (1986) e a partir de apontamentos em três enfoques:



diversidade conceptual, gestão e desenvolvimento curricular em línguas, dimensão organizacional e interinstitucional.

## **Diversidade conceptual**

Em ambos os estudos, “partilha” surge como uma das palavras mais presentes e o trabalho colaborativo fortemente associado a tarefas relacionadas com a planificação (de tarefas, de aulas), ainda que as análises evidenciem uma diversidade relativamente aos entendimentos de colaboração docente. Com efeito, no estudo 1, as conceções de colaboração das coordenadoras de departamento apontam para diferentes formas de interação entre os professores, ainda que assumam destaque exemplos de atividades que requerem baixa interdependência entre os docentes (ênfase a exemplos ligados a contextos extraletivos, que implicam, igualmente, uma menor desprivatização de práticas).

Estamos perante conceções de colaboração em coexistência que apontam para diferentes dimensões de interdependência, de intensidade e complexidade de interação e de esforço de coordenação num continuum de relações colegiais em contexto escolar (Ávila de Lima, 2002; Boavida; Ponte, 2002; Day, 2001; Little, 1990). Conforme advoga Achinstein (2002), a existência de diversidade e o (eventual) conflito de perspetivas é inerente e essencial a uma comunidade ou a um grupo de professores que se envolve em trabalho conjunto ou em equipa. Tal como a autora, consideramos ser importante encarar essa diversidade como uma ferramenta para a aprendizagem e a mudança, sobretudo através do fomento do diálogo baseado nessas diferenças, como forma de construir um sentido de propósito partilhado e uma consciencialização estratégica das potencialidades dessas conceções e do modo como estas influenciam o alcance das práticas. Também Vieira (2009) destaca a relevância de se criar um “supportive environment” para que abordagens diversas possam florescer num ambiente de trabalho democrático e inclusivo, nomeadamente no âmbito de comunidades que envolvam académicos e professores das escolas.

Na verdade, ainda que possam estar orientadas para o desenvolvimento (Hargreaves, 1998) e o diálogo profissional (Westheimer, 2008) e sustentadoras do envolvimento dos professores em dinâmicas conjuntas, é importante estar ciente de que, de acordo com a investigação, a diversidade de conceções verificadas nos dois estudos apresenta diferentes potenciais ao nível do trabalho em torno de questões didáticas e de desenvolvimento curricular,



bem como da promoção do conhecimento e desenvolvimento profissionais em educação em línguas (Andrade; Pinho, 2010).

Por essa razão, no estudo 2, as dinâmicas no contexto da parceria organizaram-se em torno de projetos ligados ao contexto escola, já que estes, enquanto estratégia de apoio ao trabalho colaborativo, implicam a negociação e definição de objetivos comuns, tanto ao nível curricular e didático, como da aprendizagem profissional. Requerem ainda a definição de um plano de trabalho que comprometa, organize e regule a ação conjunta a partir de prioridades emergentes. Além disso, o grupo – professores e investigadora – procurou abordar, explicitamente, as diversas concepções de colaboração em sessões de trabalho conjunto, de modo a favorecer um diálogo mais profundo, a reflexão e consciencialização em torno destas questões, e criar condições para a compreensão de como favorecer uma visão da educação em línguas assente em processos de deliberação e empreendimento conjuntos no seio do departamento de línguas (Westheimer, 2008).

## **Gestão e desenvolvimento curricular em línguas**

Vários autores consideram que a colaboração não deverá ser entendida como um fim em si, mas como um meio para alcançar propósitos específicos, ao nível curricular e pedagógico-didático (Andrade; Pinho, 2010; Ávila de Lima, 2002; Pinho; Moreira, 2012; Vieira, 2009). Com maior incidência no estudo 1, o isolamento das diferentes línguas enquanto espaços curriculares e de um trabalho por vezes fragmentado torna-se evidente no discurso das coordenadoras do departamento. Por outro lado, em ambos os estudos se torna evidente que a aprendizagem profissional por relação à gestão e ao desenvolvimento do currículo em línguas é potenciada por meio do contacto com outras formas de fazer, resultantes de práticas que implicam maior interdependência, diálogo e construção conjunta (planear, desenvolver atividades em sala de aula). Trata-se de uma aprendizagem que também se apoia na confiança que se constrói em grupo e que permite arriscar, experimentar novas abordagens de ensino.

As aprendizagens profissionais verbalizadas pelos professores do estudo 2 tornam claros ganhos ao nível do conhecimento do conteúdo, do conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais e do conhecimento pedagógico do conteúdo ou didático (Shulman, 1986), que se manifestam não só na consciência que os professores desenvolveram relativamente à

importância do plurilinguismo e da interculturalidade como valores e finalidades na educação em línguas, mas também nos saberes-fazer ligados a abordagens didáticas específicas e a práticas mais interdisciplinares e transversais em línguas.

Neste âmbito, ambos os estudos evidenciam a necessidade de se delinear estratégias que, para além de concorrerem para a desprivatização das práticas, alimentem a construção de uma visão de grupo, o delineamento de finalidades comuns e a construção de repertórios conceptuais e práticos partilhados, o que permitirá o encontrar de respostas conjuntas para demandas da profissão. Com efeito, no estudo 2, foi fundamental a mobilização dos professores em torno de projeções comuns (planificação de aulas, projetos,...) e experiências pedagógico-didáticas vivenciadas na sala de aula e na escola, que alimentaram o debate de ideias sobre a educação em línguas, numa perspetiva plurilingue e intercultural, e permitiram concretizar uma articulação curricular mais consistente e intencional. Com efeito, ao nível do conhecimento do currículo (Shulman, 1986), os professores tornaram-se capazes de usar outras lentes conceptuais para lerem e analisarem os programas das línguas específicas que ensinam e mostraram-se mais conhecedores das ligações entre as várias componentes linguísticas do currículo. Assim, tornou-se claro que a construção de uma visão da educação em línguas que traga coerência (mas também liberdade) ao grupo/departamento passará por tornar a educação plurilingue e intercultural um interesse, uma finalidade e uma corresponsabilização de todos.

## **Dimensão organizacional e interinstitucional**

Nos dois estudos fica claro o papel favorecedor ou inibidor que as políticas organizacionais (Hargreaves, 1998) podem ter relativamente à colaboração enquanto meio para o desenvolvimento profissional e maior articulação curricular em línguas.

A este nível, tanto no estudo 1 como no estudo 2, coordenadoras e professores mostraram-se e/ou tornaram-se mais conscientes das características dos contextos em que atuam (conhecimento dos contextos, Shulman, 1986), pondo em evidência não só condições como constrangimentos ao trabalho colaborativo, ao desenvolvimento profissional e à educação plurilingue e intercultural na escola. Os discursos das coordenadoras e dos professores de línguas sublinham que a colaboração docente requer aprendizagem organizacional, isto é, que a cultura organizacional se reconfigure nesse sentido por forma a sustentar transformações



pedagógicas e didáticas na escola ao nível da educação em línguas. Destaca-se, portanto, a importância da construção de políticas de suporte, não só do ponto de vista da organização do/para o trabalho (tempos e espaços comuns), mas também da construção de uma visão para a educação em línguas na escola, que fomente um sentido (uma missão) e sentimento de comunalidade (Neto-Mendes, 2004; Vieira, 2009), de modo a transformar os departamentos de línguas em comunidades de aprendizagem profissional mais efetiva. A este propósito, Achinstein (2002) reporta a relevância de não evitar ou ignorar a existência de conflitos, uma vez que, sendo estes parte integrante de comunidades de professores e de práticas colaborativas, podem tornar-se matéria desencadeadora de debate de ideias e de negociação de consensos. Esta perspetiva, juntamente com os discursos dos estudos 1 e 2, colocam a tónica nos atores envolvidos nestes processos de apoio, como os gestores de topo e intermédios (Schleicher, 2015; Neto-Mendes, 2004), e de como estes, no âmbito de processos de liderança pedagógica, dão lugar à participação dos professores nos processos de tomada de decisão, nomeadamente aqueles ligados ao seu próprio desenvolvimento profissional.

Ainda por referência aos atores, a própria aprendizagem da colaboração no âmbito individual e coletivo marca o discurso dos participantes em ambos os estudos. No entanto, no contexto de parcerias universidade-escolas, como foi o caso do estudo 2, este aspeto ganha outros contornos, ao colocar-se a questão de quem inicia a colaboração e quem determina o foco dessa colaboração (Alarcão; Canha, 2013; Andrade; Pinho, 2010; Day, 2001; Hargreaves, 1998). A relação universidade-escola foi encarada pelos professores como positiva e uma mais-valia. Deste ponto de vista, como apontamento final, destacamos a importância de se atentar a como se (re)constroem representações mútuas sobre o papel da universidade e da escola no contexto de parcerias em educação em línguas baseadas na colaboração em contexto escolar, como se lida com eventuais conflitos e com relações de poder (designadamente relacionadas com o valor atribuído ao conhecimento desenvolvido na escola e na universidade), como se podem tornar os processos de decisão mais participativos e significativos para todos os envolvidos e que papéis são desempenhados por quem (Pinho; Andrade, 2010), sabendo-se que se torna basilar dar tempo para o desenvolvimento da confiança, do diálogo aberto, da negociação de interesses. Trata-se, em última instância, de (re)construir culturas de pensamento e de trabalho conjunto em educação em línguas.



## Referências

- ACHINSTEIN, B. Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. **Teacher College Record**, 104(3), 421-455, 2002.
- ALARCÃO, I. Continuar a formar-se, renovar e inovar. In I. Sá-Chaves et al. (orgs.), **Isabel Alarcão: Percursos e Pensamento** (pp. 129-154). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.
- ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento** – Coleção NOVA CIDInE (n.º 5). Porto: Porto Editora, 2013.
- ALARCÃO I.; SÁ-CHAVES, I. Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (org.), **Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais** (2. ed, pp. 133-148). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. **Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. **Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo**. Perspetivas a partir de um projeto. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.
- ÁVILA DE LIMA, J. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.
- BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge: Harvard University, 1979.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. GTI (org.), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** (pp.43-55). Lisboa: APM, 2002.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os Desafios da Aprendizagem Permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.
- FERREIRA, F. I.; FLORES, M. A. Repensar o sentido de “comunidade de aprendizagem”: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In M. A. FLORES; F. I. FERREIRA (orgs.), **Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspetivas** (pp. 201-248). Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **What’s worth fighting for in your school? Working together for improvement**. Oxfordshire: Open University Press, 1992.
- 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. Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. **Zeitschrift für Pädagogik**, 52(2), 220-237, 2006.



- LITTLE, J. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. **Teachers College Record**, 91(4), 509-536, 1990.
- LITTLE, J.; MCLAUGHLIN, M. Introduction. In J. Little; M. McLaughlin (eds.), **Teachers' work: individual, colleagues, and contexts** (pp. 1-8). New York: Teachers College Press, 1993.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, (8), 7-22, 2009.
- MCLAUGHLIN, M.; TALBERT, J. **Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement**. New York: Teachers College Press, 2006.
- MESQUITA, L. **Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?** Tese de Doutorado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016.
- NETO-MENDES, A. Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. **Revista Portuguesa de Educação**, 17(2), 115-131, 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), **Formação de Professores**. Aprendizagem profissional e acção docente (pp.221-284). Porto: Porto Editora, 2009.
- PEREIRA, F. **Desenvolvimento de práticas colaborativas na gestão do currículo – o papel do departamento curricular**. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.
- PINHO, A. S.; ANDRADE, A. I. Sobre narrativas projectadas: vozes de professores num contexto de formação colaborativa. In FEUSP/BIOGRAPGH (orgs.), **Actas do IV CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. São Paulo: USP (CD-Rom), 2010.
- PINHO, A. S; MOREIRA, G. Policy in practice: Primary school teachers of English learning about plurilingual and intercultural education. **LI – Educational Studies in Language and Literature**, 12, 1-24, 2012.
- ROLDÃO, M. Colaborar é preciso. Questão de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noesis**, (71), 24-29, 2007.
- SCHLEICHER, A. Schools for the 21<sup>st</sup>-Century learners. Strong leaders, confident teachers, innovative approaches. **International Summit on the Teaching Profession**. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>, 2015.
- SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15, 4-14, 1986.
- TAVARES, J; ALARCÃO, I. **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1999.
- UWAMARIYA, A.,; MUKAMURERA, J. Le concept de 'développement professionnel' en enseignement: approches théoriques. **Revue des sciences de l'éducation**, 31(1), 133-155, 2005.



VIEIRA, F. Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: making our dream come true?, **Innovation in Language Learning and Teaching**, 3(3), 269-282, 2009.

WESTHEIMER, J. Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre,; K. Demers (eds.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 756-783). New York and Abingdon: Routledge, 2008.

ZEICHNER, K. **A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education**. Versão revista de comunicação apresentada no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Porto Alegre, Brasil, 2008.