

---

# O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES NO QUOTIDIANO ESCOLAR

## Condições para a sua existência e sustentabilidade

---

Carlinda Leite\* & Carmem Lascano Pinto\*\*

---

**Resumo:** O artigo analisa repercussões de uma política curricular de apelo ao trabalho colaborativo entre professores, desenvolvida na transição do século XX para o século XXI em Portugal, nos efeitos que gera ao nível da articulação da ação docente e nos modos da sua sustentabilidade. Para a obtenção de dados recorreu-se a entrevistas semiestruturadas que permitiram conhecer opiniões de professoras e da diretora de uma escola de ensino básico da região do Porto envolvida nesta política, bem como de académicos de uma universidade portuguesa com formação em Ciências da Educação que também a vivenciaram. A análise do conteúdo dos discursos destes entrevistados revelou que a medida política que ocorreu no final do século XX promoveu um aumento do trabalho colaborativo entre os professores desta escola e uma cultura institucional que tem garantido a sua sustentabilidade, apesar das políticas curriculares desta segunda década do século XXI apontarem para um afastamento de práticas docentes colaborativas.

**Palavras-chave:** trabalho colaborativo entre professores, políticas curriculares, políticas públicas, educação básica

**THE COLLABORATIVE WORK BETWEEN TEACHERS IN THEIR DAILY SCHOOL ROUTINE: CONDITIONS FOR ITS EXISTENCE AND SUSTAINABILITY**

**Abstract:** The article analyses repercussions resulting from curricular policies focused on collaborative work between teachers developed in Portugal over the 1990s and 2000. The data was collected by semi-structured interviews that allowed knowing the views of teachers and the head teacher of a primary and lower secondary school in Porto, Portugal, as well as two researchers in Education, who

---

\* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal).

\*\* IFSul – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (Rio Grande do Sul, Brasil).

experienced this policy. The content analyses of these interviewees' discourses revealed that curricular policies in Portugal, at the turn of the century, increased collaborative work between teachers and improved its sustainability, although the curricular policies in the 2010s have distanced themselves from collaborative work.

**Keywords:** collaborative work, curricular policies, public policies, primary and lower secondary education

**LE TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE LES ENSEIGNANTS DANS LA VIE SCOLAIRE QUOTIDIENNES: LES CONDITIONS POUR SON EXISTENCE ET DÉVELOPPEMENT DURABLE**

**Résumé:** Cet article analyse les répercussions d'une politique curriculaire invitant les enseignants à un travail collaboratif lors de la transition du XXe siècle au XXIe siècle au Portugal. Cette analyse est centrée sur les effets produits au niveau de l'articulation de l'action de l'enseignement et sur les raisons de sa durabilité. Pour obtenir des données, des entretiens semi-structurés ont été réalisés. Ces entretiens ont permis de connaître l'opinion des enseignants et de la directrice d'une école primaire de la région du Porto impliquée dans cette politique, ainsi que celle des universitaires diplômés en Sciences de l'Éducation par une Université Portugaise qui ont également vécu cette politique. L'analyse du contenu du discours des participants indique que la mesure politique qui a eu lieu à la fin du XXe siècle a favorisé une augmentation du travail collaboratif entre les enseignants de cette école, ainsi qu'une culture institutionnelle qui assure sa pérennité, malgré les politiques curriculaires de la deuxième décennie du XXIe siècle, qui tendent à s'écarter des pratiques de l'enseignement coopératif.

**Mots-clés:** travail collaboratif entre les enseignants, politiques curriculaires, politiques publiques, éducation primaire et secondaire

## Introdução

A alusão à importância do trabalho colaborativo (TC) em inúmeras reformas educativas e políticas públicas que ocorreram em vários países desde a década de 1990, chegando mesmo a ser referida como condição essencial para o sucesso de algumas delas, parece indicar o reconhecimento do papel central dos professores, enquanto coletivo, na consolidação das mudanças educativas instituídas pelos governos (Popkewitz, 1998; Pérez Gomez, 2001). Estas políticas têm apontado para processos de descentralização de poderes de decisão curricular e para a atribuição de maior autonomia às escolas e aos professores. Nos seus fundamentos, estas políticas apoiam-se na crença de que o TC tem potencial para fomentar o desenvolvimento profissional docente e assim promover a melhoria do serviço educativo prestado. Pelo contrário, às políticas que se alinham pela lógica dos sistemas de organização burocrática fundados em critérios de eficiência externamente impostos têm sido atribuídas situações de competitividade e de resistência à

vivência de um trabalho verdadeiramente colaborativo, capaz de reconstruir as culturas escolares tradicionais (Pérez Gomez, 2001). De facto, quando os pressupostos de algumas medidas políticas não são apropriados ou quando não são proporcionadas condições para a sua concretização, são reveladas outras faces deste apelo à organização do coletivo escolar, em muitos casos vindo a reforçar o isolamento e o individualismo (Leite & Pinto, 2014).

Na pesquisa de que este artigo dá conta é feita uma análise sobre as repercussões de políticas curriculares que ocorreram em Portugal na transição do século XX para o XXI – que se apoiaram no trabalho colaborativo entre professores com o objetivo de promoverem uma educação escolar que favorecesse a aprendizagem de todos os estudantes –, e é feita a sua confrontação com a situação que está a ocorrer nesta segunda década do século XXI. Por isso, o artigo apresenta e interpreta estas políticas na sua relação com os efeitos gerados no trabalho colaborativo entre professores.

### **Uma breve apresentação das políticas de cunho colaborativo ocorridas em Portugal no final do século XX**

No final dos anos 1990, o Ministério da Educação (ME) português, através do Departamento de Educação Básica, propôs às escolas deste nível de ensino uma política curricular de participação voluntária que tinha como princípio considerar as escolas e os seus professores como configuradores do currículo (Leite & Fernandes, 2010), isto é, com um papel central na recontextualização (Bernstein, 1990) do currículo prescrito a nível nacional. Para esta participação voluntária as escolas tinham de apresentar um projeto de escola, alinhado aos princípios definidos no Despacho nº 4848/97. Esta política pública denominada «Projecto Gestão Flexível do Currículo» (PGFC), e que se enquadrou na intenção governamental de apoiar as escolas na construção da sua autonomia, assumiu que o recurso ao trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes das escolas geraria um currículo mais adequado a cada contexto e contribuiria para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Com estes objetivos, no que refere à organização curricular, era sugerido que o projeto tivesse em conta as especificidades de cada escola e de seu grupo de alunos, assim como da comunidade escolar circundante. Aos projetos curriculares de escola associar-se-iam projetos específicos para cada turma, com a intenção de se concretizar um trabalho mais integrado entre os professores, capaz de proporcionar uma articulação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares (Leite, 2012), além da apropriação de uma cultura de projeto pelas comunidades escolares.

Três áreas curriculares não disciplinares, designadas por Área de Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado, foram instituídas no PGFC que antecedeu a reforma curricular de 2001.

Com estas áreas pretendia-se que cada escola configurasse um projeto educativo diferenciado e articulado, gerador de uma formação integral dos distintos alunos. Na Área de Projeto consolidavam-se os projetos de turma concebidos pelos alunos, apoiados por professores, na intenção de desenvolverem competências de planeamento e de intervenção. Na Formação Cívica visava-se promover nos alunos o desenvolvimento de competências transversais, essenciais ao convívio em sociedade e fundamentais para a formação integral de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e socialmente comprometidos com as questões políticas, económicas e culturais que afetam as comunidades e o país. Nesse espaço curricular poderiam ser também geridos os assuntos e problemas relativos à turma, como um todo, atendendo às características, interesses e expectativas diferenciadas dos alunos. O Estudo Acompanhado tinha o objetivo de ensinar os alunos a estudar. Neste sentido, esta política pública destacou-se pelo seu caráter inovador e pelo potencial que o recurso ao trabalho colaborativo podia gerar nas aprendizagens dos alunos, pois permitia ter em consideração a diversidade cultural existente nas comunidades educativas portuguesas.

A adesão ao PGFC foi gradual, começando apenas com dez escolas (em 1997) e ampliando-se a 184 após quatro anos. Em 2001, valorizando as experiências e a produção de conhecimento conseguida com o PGFC, o Ministério da Educação concretizou uma Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), consagrada no Decreto-Lei nº 6/2001. Esta alteração curricular foi aplicada a todas as escolas públicas de educação básica portuguesa.

Passados mais de dez anos do período em que essas políticas foram implementadas, novas alterações ocorreram, mas agora deslocando o foco da atenção curricular para os resultados escolares e para a avaliação do desempenho docente (Fernandes, 2005, 2011; Leite, 2006), embora os documentos governamentais ainda contenham resquícios dos discursos das medidas vigentes nessa transição para o século XXI.

## **O trabalho colaborativo entre professores: o que é apontado por alguns estudos**

O trabalho colaborativo<sup>1</sup> entre os professores tem vindo a ser considerado uma mais-valia quando apropriado pelas instituições educativas, nomeadamente pelas possibilidades que oferece para os professores enfrentarem os inúmeros desafios que a docência coloca face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem dos alunos como a sua extensão e êxito (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2000, 2001; Lima, 2002; Hargreaves & Fink, 2007; Damiani, 2008). Como refere Pinto (2009: 178),

---

<sup>1</sup> Balizadas nos estudos de Lima (2002), considera-se a existência de TC quando dois ou mais professores trabalham em conjunto e ocorre o benefício na qualificação profissional para todos os envolvidos.

o apoio diante das dificuldades é uma das funções do trabalho colaborativo, assim como o desenvolvimento da confiança na capacidade individual, devido ao fortalecimento proporcionado pelo coletivo; assim as pessoas podem permitir-se vivenciar outras experiências e submeterem-se a outros olhares e, com isso, ter a oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Entretanto, a permanência ao longo de muitos anos na escola de uma cultura em que predomina a solidão no cotidiano dos professores (Correia & Matos, 2000) tem consolidado a imagem do trabalho docente como isolado e da sala de aula como o espaço de uma autonomia absoluta e individual dos professores. Tal concepção sobre o trabalho docente e sobre a prática pedagógica, segundo Pérez Gomez (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008), entre outros, constitui um fator para muitos professores resistirem ao trabalho colaborativo com os seus pares. Por outro lado, a experimentação destes processos, em muitas situações, tem levado à adesão a esta forma de trabalho, justificada pelos benefícios por eles propiciados.

No que diz respeito ao modo como ocorrem as relações colaborativas, e segundo Hargreaves (1998), elas podem decorrer de relações espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço ou serem ainda imprevisíveis. Analisando a regularidade das articulações, Lima (2002: 20) identifica desde relações pontuais até «modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho». No tocante à abrangência, segundo este mesmo autor, o trabalho colaborativo pode envolver desde dois sujeitos até redes que se ramificam em consequência de vínculos que se vão estabelecendo entre os professores.

Apesar de alguns estudos sobre o tema valorizarem todas as formas de interlocução (Fullan & Hargreaves, 2000, 2001; Lima, 2002), é reconhecido que existem diferenças entre elas. Entre essas diferenças é de destacar o que corresponde a um trabalho colaborativo superficial – por se limitar a interações que se restringem à troca de informações e de materiais e por contribuir de modo restrito para o desenvolvimento profissional dos professores. Pelo contrário, o trabalho conjunto através de uma docência assegurada por equipa, o planeamento conjunto, a pesquisa-ação, o acompanhamento permanente de colegas e a tutoria, entre outros, no entendimento de Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2002), têm potencial para promover a qualificação profissional, pois implicam a mobilização de saberes e o recurso a processos de diálogo para a tomada de decisões, e que exigem um maior aprofundamento de conceitos de educação, docência e aprendizagem.

Expressando compreensão semelhante, Formosinho e Machado (2008: 11) sustentam que «é em torno de projetos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiências», pois, em tal abordagem, ocorre a institucionalização do trabalho conjunto e, assim, são estabelecidas estratégias que favorecem a sua efetivação.

Para efeito da análise sobre as relações profissionais existentes no quotidiano de escolas colaborativas, Lima (2002) especifica cinco tipos de complexidade e de natureza distinta, a saber: conversas com colegas sobre a vida dos alunos; conversas sobre a prática docente; trocas de materiais de ensino; produção conjunta de materiais; planificação conjunta. As três primeiras, no entendimento deste autor, por se centrarem predominantemente na partilha de informações, de conhecimentos e de saberes, trazem menor contributo para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, enquanto a produção conjunta e a planificação conjunta, por implicarem uma produção em interlocução, impõem maior apropriação concetual e uma mobilização dos saberes específicos da profissão docente, o que favorece a qualificação profissional e a melhoria dos processos educativos.

Numa reflexão sobre o trabalho colaborativo entre professores não podem, no entanto, ignorar-se consequências de situações que se limitam a aspetos superficiais de articulações pontuais e que não configuram uma cultura de colaboração, que pressupõe profundidade, amplitude e sustentabilidade, isto é, durabilidade (Hargreaves & Fink, 2007).

É tendo por referência esta ideia que, no estudo que aqui se apresenta, foi analisado o tipo de trabalho colaborativo decorrente de princípios preconizados por políticas públicas que ocorreram em Portugal no final do século XX para a educação básica e que se apoiaram na ideia de que o currículo prescrito a nível nacional é um projeto que tem de ganhar sentido localmente. Para isso, e como já foi referido, foram captadas as perceções que dessa política pública têm professores e académicos do campo da educação e do currículo.

### **Procedimento metodológico: o diálogo com os sujeitos**

Tendo por referência a temática atrás enunciada, foi realizado um estudo de cunho qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Bauer & Gaskel, 2002) que recorreu a entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e com a diretora de um agrupamento de escolas do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) da região do Porto cujo coletivo escolar esteve inserido no PGFC e na RCEB. A escolha desta escola e destes professores justifica-se por serem elementos envolvidos na primeira fase desta política curricular e por se manterem na mesma escola durante estes anos, o que permite um balanço comparativo entre estes dois momentos das políticas públicas da educação em Portugal. O tempo de serviço das professoras varia entre 15 e 20 anos e exercem a docência em áreas muito distintas, a saber: Educação Visual, História, Ciências e Matemática. A diretora (professora de História) exercia já esse cargo aquando da política curricular do PGFC, do final do século XX, e da RCEB ocorrida em 2001. A estas entrevistas sobre o trabalho colaborativo entre os professores e sobre a sua sustentabilidade foram também associadas as de dois acadé-

micos com formação em Ciências da Educação, que exercem a docência numa universidade pública portuguesa, localizada na mesma cidade onde se situa a escola onde foram recolhidos os dados do estudo, e com experiência de pesquisa sobre esta temática e sobre esta política pública. Os discursos obtidos por entrevistas semiestruturadas apoiadas num guião foram tratados por análise de conteúdo (Bardin, 1977; Krippendorf, 2003). No guião dessas entrevistas, para além de perguntas abertas, embora focadas no PGFC e na RCEB e no que ocorre, a nível curricular, nesta segunda década do século XXI, foram também apresentados os níveis a que se refere Lima (2002) quando tipifica a profundidade do trabalho colaborativo entre professores. Nessa apresentação, e para não influenciar os entrevistados, essas categorias foram apresentadas aleatoriamente e tiveram como intenção conhecer, na opinião dos entrevistados, quais os procedimentos de trabalho colaborativo mais comuns e os menos comuns decorrentes destas políticas curriculares. Ou seja, os entrevistados manifestaram-se sobre o tipo e a intensidade de articulações entre os professores que decorreram dessas políticas curriculares.

## **Apresentação e discussão dos dados**

A análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados permitiu identificar duas grandes categorias de opiniões: o TC entre os professores e a profundidade das relações profissionais; o TC entre os professores e a sua sustentabilidade. A primeira categoria foi desdobrada nas subcategorias a que se refere Lima (2002)<sup>2</sup> quando analisa a intensidade das interações entre os professores, a saber: a) conversas com colegas sobre a vida dos alunos; b) conversas sobre a prática docente; c) planificação conjunta; d) trocas de materiais de ensino; e) produção conjunta. Na segunda categoria foi possível identificar as subcategorias: a) sustentabilidade dos projetos multi ou interdisciplinares; b) sustentabilidade das equipas de trabalho e órgãos de gestão intermédia.

É em função destas categorias emergentes da análise dos discursos dos entrevistados que são a seguir apresentados e interpretados os dados obtidos e que expressam perceções destes agentes educativos quanto a repercussões da política curricular ocorrida em Portugal nesta transição de séculos no trabalho colaborativo entre professores no quotidiano escolar.

---

<sup>2</sup> Sobre este quesito, foi apresentado aos entrevistados um documento escrito onde constavam as alternativas dos distintos tipos de trabalho colaborativo a que se refere Lima (2002), solicitando-lhes que estabelecessem uma classificação de 0 a 5 para cada nível de trabalho colaborativo – sendo 0 para o valor de inexistência e 5 para o índice máximo – de acordo com o que consideravam ter correspondido ao que ocorreu como consequência do PGFC e da RCEB.

### ***O TC entre os professores e a profundidade das relações profissionais***<sup>3</sup>

Em relação ao trabalho colaborativo entre os professores, os dados recolhidos permitiram identificar as seguintes subcategorias de interações no período do PGFC e da RCEB: a) conversas com colegas sobre a vida dos alunos; b) conversas sobre a prática docente; c) planificação conjunta; d) trocas de materiais de ensino; e) produção conjunta de materiais para fomentar a aprendizagem.

Corroborando os dados encontrados por Lima (2002), *conversas com colegas sobre a vida dos alunos* – a) – foi a subcategoria que recebeu maior número de referências (correspondeu a uma média de 4,8 em 5), isto é, quase o *score* máximo. Este dado reitera os obtidos no estudo do autor tido por referência, no que diz respeito ao predomínio da comunicação verbal nas interações entre os professores, mesmo em escolas destacadas por possuírem uma maior incidência de processos colaborativos, situação que vai diminuindo à medida que as comunicações se tornam mais complexas e solicitam maior nível de articulação.

Talvez pela mesma razão, a subcategoria b) – *conversas sobre a prática docente* – tenha recebido a segunda maior classificação em termos da ocorrência na fase do PGFC e da RCEB (4,2 de média). O facto de estas políticas públicas estarem condicionadas à apresentação de propostas de projetos curriculares de escola e de turma justifique terem ocorrido conversas sobre a prática docente focadas no trabalho integrado das componentes curriculares e da aprendizagem dos alunos. Aquilo para que estamos a apontar é que foi grande a probabilidade de esta relação colaborativa se ter constituído de um modo situado e, por isso, com maior potencial para repercussões positivas no desenvolvimento profissional dos professores.

Com uma classificação ligeiramente mais baixa, os professores e académicos entrevistados destacaram a subcategoria c), *planificação conjunta* (classificação média de 4,1). Este modo de trabalho colaborativo foi um dos conceitos fundantes da política que caracterizou o PGFC, posteriormente também seguida na RCEB, e a partir da qual os professores se articulavam para um trabalho curricular integrado. Talvez por isso tenha merecido algum destaque, com manifestações por parte dos entrevistados que o remetem, no entanto, para situações que têm como objetivo resolver problemas da substituição de um professor por outro face a situações de ausência, e que é expresso pelo excerto seguinte da opinião da diretora da escola:

---

<sup>3</sup> O termo profundidade é adotado no sentido oposto ao de superficialidade, ou seja, relacionado ao possível contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para identificar essa profundidade, e como atrás foi referido, foi seguida a classificação de Lima (2002), listando em ordem crescente: conversas com colegas sobre a vida dos alunos; conversas sobre a prática docente; trocas de materiais de ensino; planificação em conjunto; produção conjunta de materiais; trabalho conjunto em sala de aula.



Então fazemos um trabalho de planificação e um trabalho conjunto e o que vai acontecer é o seguinte: eu preciso de faltar e a colega vai... vou permutar a aula consigo e a colega vai dar a minha aula, e depois quando precisar... vai ter que acontecer o mesmo em relação à sua aula, que sou eu que vou dar. (D)

Esta preocupação justifica-se, segundo a académica A2, por nós entrevistada, devido a um problema que se vem agravando ao longo do tempo e que se prende com o alto índice de faltas dos professores ao trabalho, causado muitas vezes pelo *stress* das tarefas docentes, tal como tem sido abordado em algumas pesquisas (Esteves, 1999; Codo, 2006). Tal situação gerou, inclusive, uma política governamental denominada de «Escola a Tempo Inteiro» (Despacho Normativo nº 12591/2006) e que implicou, entre outras medidas, que as escolas criassem mecanismos para compensar as faltas dos professores, de modo a que as crianças da educação pré-escolar e os alunos do 1º ciclo do ensino básico tivessem quer o seu tempo na escola sempre preenchido, quer a ocupação de dois turnos (manhã e tarde), sendo um desses turnos ocupado com atividades de enriquecimento curricular. O despacho que definiu esta medida é mencionado no depoimento desta entrevistada (A2) quando refere: «Hoje em dia (...) nós temos a chamada Escola a Tempo Inteiro que é a escola funcionar todo o dia e não haver furos de aulas». Além desta intenção, esta política pública atinge uma outra bastante importante, que se coaduna com a «dimensão social da educação, alargando o tempo de atendimento aos jovens» (A2), e está estruturada para que a própria escola encontre alternativas de acordo com as realidades por ela vividas.

Não correspondendo o conteúdo desta medida ao objeto de análise em foco neste artigo, não poderá, no entanto, deixar de se recordar alguma da conflitualidade que a acompanhou e que apoiou, por um lado, as críticas ao facto de se tratar de uma solução meramente administrativa e, por outro, o reconhecimento de alguns benefícios que gerou, nomeadamente a intenção de evitar que os alunos das escolas públicas ficassem sem aulas. Ao mesmo tempo contribuiu para aspetos da formação global das crianças e dos jovens por ela afetados (Fernandes, 2005, 2011; Leite, 2006, 2012).

Regressando à análise do TC, os dados apontaram para que o trabalho de planificação realizado pelo conjunto dos docentes se limitou muitas vezes à padronização do tempo despendido para o desenvolvimento dos conteúdos, como revela também a seguinte afirmação de uma das professoras:

Planificação conjunta significa que vamos fazer a distribuição do serviço por dias, por cada um dos períodos e depois também uma planificação a médio prazo. E há quem também faça isso ao nível das aulas. Ou seja, uma distribuição por tempos: primeiro período, segundo e terceiro período. Todos os meus departamentos são assim. (P2)

Este procedimento da professora de Ciências e de Matemática indicia a divisão dos conteúdos de acordo com o seu volume ou com uma previsão pautada por um determinado padrão,

situação arraigada a um modelo centrado na transmissão do conhecimento e pouco provável de ocorrer quando há intenção de desenvolver um percurso construído com os alunos, de acordo com as especificidades de cada turma, tal como foi preconizado pela política pública do PGFC e da RCEB. Esta análise é também corroborada pela percepção que foi transmitida pelo acadêmico 1 quando afirmou:

Discordo da prática comum que todos professores têm de fazer a mesma coisa, porque se todos os professores tivessem de fazer as mesmas coisas significaria que as turmas seriam idênticas. (...) O que se passa, quando se fala muitas vezes em trabalho conjunto, é que este trabalho conjunto é muitas vezes um trabalho de uniformização curricular, não é isso que defendo. (A1)

Esta não adesão a uma concepção de planificação e de um conjunto de procedimentos que têm como efeito a homogeneização é expressa por duas das professoras, como revelam os seus depoimentos:

Planificação conjunta significa que cada disciplina tem a sua planificação, e depois é ver, onde é que vai articular, pode ser nos conteúdos, pode ser na articulação com as outras disciplinas. É isso que nós tentamos. (P3)

Para mim, a planificação em conjunto pode ser feita ao nível do departamento e digo-lhe mais, às vezes essa planificação pode ser feita em um intervalo. Há pessoas que não, para elas o conceito de planificação tem que ser tudo direitinho em uma planificação, objetivos, estratégias e... às vezes resulta mais uma boa conversa em um intervalo do que propriamente essa planificação rígida (...) em que se tem que cumprir aquilo no tempo. (P4)

Nas opiniões destas professoras identifica-se a apropriação e possível vivência de aspetos impulsionados pelos programas com ênfase no TC. A primeira refere uma abordagem interdisciplinar entre as componentes curriculares, de um modo geral, enquanto a segunda reporta-nos para a articulação no interior do departamento disciplinar. A interdisciplinaridade é vista de modo intencional, porém não forçada, sendo a valorização deste processo outro ponto positivo na manifestação de ambas as professoras cujos discursos foram atrás referidos. Entretanto, a compreensão de que o trabalho conjunto pode ser planificado de modo pouco rigoroso e mesmo casual merece igualmente a nossa atenção. Ainda que as interações entre os professores possam ser iniciadas deste modo, impõe-se a existência de um espaço-tempo capaz de assegurar um trabalho colaborativo e integrado.

Sobre este aspeto, os académicos entrevistados mostram uma apropriação dos pressupostos das políticas curriculares aqui em foco, ampliando o conceito que suportou o discurso das professoras e dos académicos a que se refere este estudo. Referem estes académicos:

Planificação conjunta pressupõe que cada disciplina tenha a sua planificação, e depois é ver, onde é que se podem articular, os conteúdos de cada uma com as das outras. Em primeiro lugar é definir o que se quer antes do

ano começar, ou seja, naquilo que se chamava os projetos curriculares de escola. Ou então, nos departamentos curriculares definir-se o que é que se espera que os alunos aprendam. A outra coisa importante é o trabalho que se faz dentro do conselho de turma, trabalhar em torno daquilo que são as competências transversais dos alunos, daquilo que são as respostas aos problemas que os alunos colocam, nomeadamente os do ponto de vista do comportamento. (A1)

Quando falo em planificação conjunta, o PGFC, quando anuncia estes dois instrumentos de organização e desenvolvimento de currículo que são os projetos curriculares de escola e ou de agrupamento e os projetos curriculares de turma, tem subjacente, obrigatoriamente, um trabalho de planificação conjunta porque não se consegue um projeto curricular de turma sem que haja essa planificação do conselho de turma. E obviamente dentro de cada grupo disciplinar fazem-se os acertos específicos a cada área disciplinar. Estamos a falar do ponto de vista da estrutura e, teoricamente, seria este o caminho desejável. (A2)

Embora estes académicos e pesquisadores sobre o tema valorizem os esforços dos professores e das escolas com o objetivo de concretizar as orientações para o trabalho interdisciplinar, e reconheçam, em muitos casos, o seu sucesso, a complexidade torna-se evidente e a dúvida sobre como foi efetivamente desenvolvido o TC no período de existência destes programas foi realçada, tal como se infere pelo seguinte excerto:

Podemos interrogar-nos se estes projetos curriculares de turma se firmaram, se construíram sempre nessa filosofia (...) porque é muito exigente do ponto de vista do tempo que os professores têm de despendar para se sentarem em volta de uma mesa e idealizarem, debaterem, em função do currículo que têm de trabalhar, e como é que vão construir aquele projeto curricular. (A2)

Apesar do questionamento sobre o modo como o TC realmente pode ter ocorrido, devido às exigências nele implícitas, esta académica expressa o questionamento sobre as condições efetivamente oferecidas para a realização do trabalho necessário à consolidação de um projeto adequado aos alunos a quem se destina.

Com uma pontuação abaixo das anteriores (média de 3,8), a *troca de materiais de ensino* – subcategoria d) – foi enunciada como correspondendo a processos de socialização de materiais didáticos e de testes, realizados em pequenos grupos, e disponibilizados depois para os demais professores, conforme é expresso por uma das professoras:

Dentro do meu departamento e também aqui dentro de outros departamentos as pessoas fazem as planificações; há pessoas que fazem os testes em conjunto, ou fichas com os objetivos a serem alcançados a partir das respostas dos alunos nos testes (...). Há uma troca de material mesmo. (P3)

Este depoimento parece indiciar que o material a que esta entrevistada se reporta era produzido em conjunto para dar conta de uma demanda coletiva e disponibilizado aos demais professores de cada disciplina, comportando um determinado nível de trabalho colaborativo. Segundo

esta professora, assim como a professora de Matemática e a diretora, outros procedimentos foram e são realizados em conjunto com o objetivo de melhorarem a aprendizagem dos alunos, através de uma avaliação das dificuldades que estes apresentam. Tais características, conforme estudos de Fullan e Hargreaves (2001) e Hargreaves e Fink (2007), são favoráveis à constituição e sustentabilidade da cultura de colaboração no meio escolar.

De acordo com o conceito de TC por nós adotado e com a percepção sobre como, de um modo geral, pareceu dar-se a *troca de materiais de ensino*, a interpretação sobre esta articulação docente complementa-se com o que ocorre relativamente à subcategoria *produção conjunta*, embora as interpretemos como tendo graus diferentes de interação docente.

A *produção conjunta*, subcategoria e), enquanto colaboração que leva a um produto coletivo, foi uma dimensão valorizada por todos os entrevistados, embora tenha recebido uma pontuação relativamente baixa (3,6 numa classificação de 0 a 5), nas referências relativas às interações ocorridas no PGFC e na RCEB justificando-se, muito provavelmente, por constituir um procedimento que apresenta maior complexidade do que os anteriormente abordados. A produção conjunta entre os professores aconteceu no agrupamento de escolas destas professoras por meio da bidocência, isto é, ela foi impulsionada por estas políticas públicas através da área curricular não disciplinar designada por «Estudo Acompanhado», em que, via-de-regra, professores de Língua Portuguesa e Matemática ou Língua Portuguesa e Ciências trabalhavam juntos e a que era atribuída a finalidade de apoiar os alunos na superação de dificuldades de aprendizagem, fossem elas relacionadas com áreas específicas ou com hábitos de estudo.

Embora estas docentes não realizassem juntas um trabalho em sala de aula, recorrendo às ideias de Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2002), a docência compartilhada insere-se numa das modalidades de trabalho colaborativo com maior potencial para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens. Esta situação deve-se ao seu âmbito pedagógico, pois, ao exigir a mobilização de saberes para a realização do trabalho em parceria, com objetivos comuns, impõe o confronto de concepções e de conceitos e a negociação de pontos de vista.

Outro dispositivo que favoreceu a produção conjunta foram as equipas pedagógicas adotadas como um modo de organização escolar. As equipas existentes nesta escola constituíram-se para atender as inúmeras tarefas, e de que são exemplo: trabalho integrado e interdisciplinar; elaboração de testes; produção de material para uso comum na área disciplinar; condução do percurso formativo de determinados cursos (Educação Especial, Pré-escolar, Primeiro Ciclo, Cursos Educação-Formação ao nível do 3º ciclo, entre outros); aferição de procedimentos com representantes da comunidade educativa (professores, dos diferentes níveis e ciclos de ensino, funcionários, pais); etc.

As equipas de trabalho são também um modo de organização docente bastante valorizado por Formosinho e Machado (2008) devido à sua flexibilidade no atendimento das demandas institucionais e ao facto de favorecerem a tomada de decisão coletiva.

Sobre a profundidade das relações para a articulação com outras componentes curriculares, configuradora de processos interdisciplinares, e embora não tivesse sido feita uma pergunta específica sobre este aspeto, a análise de conteúdo dos discursos das entrevistadas permitiu identificar algumas pistas sobre como ocorreu e sobre a conceção que a orientou, tal como revela o seguinte depoimento:

Essa era a «área de projetos», não posso falar tanto porque quem a assegurava era uma professora de Educação Visual, mas geralmente era escolhido um tema global, depois cada turma escolhia o seu subtema e depois fazia-se um trabalho que, geralmente, era coordenado pela professora da área de projeto. Nas tais reuniões que tínhamos no final do período para avaliar os alunos, toda a equipa de professores era posta a par de como é que ia esse trabalho da área de projeto. Víamos como é que os outros professores tinham participado e dava-se um conhecimento global aos outros professores. (P1)

Nesta opinião sobre como decorria a «Área de Projeto» identifica-se a existência de um trabalho que é de todos conhecido, mas não necessariamente do tipo integrado. De qualquer modo, no período do PGFC e na primeira fase da RCEB havia a intenção de um projeto coletivo e um espaço-tempo destinado à articulação entre as componentes curriculares. No entanto, e como é expresso no discurso da professora de Matemática, a articulação desta área com as demais foi bastante difícil, tal como se constata pela afirmação:

Nem sempre conseguimos, não é? Por exemplo, há assuntos que são comuns entre nós, professores. Mas outros, não se consegue fazer tanta articulação. Por exemplo, Matemática e Educação Visual e Tecnológica são duas disciplinas em que o trabalho colaborativo é fundamental. (P1)

Ao mencionar a importância de existir articulação com Educação Visual e Tecnológica e Matemática, esta professora parece evidenciar a interpretação de que esta articulação deve obedecer ao comando da Matemática, sustentando a sua argumentação no facto de considerar difícil acolher propostas sujeitas a mudanças no percurso. Refere: «O programa dá para ser alterado, mas às vezes a Matemática não dá muito jeito, dar uma coisa agora e depois outra» (P1). Em síntese, é indiciado que, embora tenham sido vivenciados processos disciplinares integrados, sobretudo em algumas áreas, houve grande preocupação com o cumprimento dos conteúdos e com a sequência como normalmente são assegurados, o que justifica algumas dificuldades nos processos de desenvolvimento do currículo que exigiam rutura com a orientação tradicional.

Este dado é reiterado por Lima (2002), que chegou a uma conclusão semelhante em investigação realizada com professores portugueses, mostrando que a abordagem integrada, fora dos

grupos disciplinares, embora seja expressa nas intenções, encontra dificuldades para ser concretizada na prática. Esta situação compreende-se também na lógica dos argumentos de Fullan e Hargreaves (2000, 2001) quando apontam a dificuldade de rutura com o ensino individualista, isolado e «privatista», devido ao facto de ele estar fortemente entranhado na cultura das instituições educativas e ser mantido até mesmo pela arquitetura, pela estrutura administrativa e pela organização de tempos e espaços. No caso das políticas a que este artigo se refere, houve uma aposta para que o recurso a uma organização diferente dos tempos e dos espaços escolares impulsionasse uma quebra com a orientação tradicional e permitisse a concretização de uma educação alicerçada no trabalho colaborativo entre os professores, admitindo, como refere Nóvoa (2009: 13), que a aprendizagem «não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspetiva multifacetada», diferentemente do pensamento tradicional que ainda hoje é predominante e que separa os saberes específicos de cada disciplina.

O estudo mostrou que as políticas do PGFC e da RCEB provocaram mudanças significativas e, concomitantemente, tiveram alguns limites no que diz respeito ao TC, exemplificados pelas manifestações de alguns entrevistados como, por exemplo, a professora cujo discurso a seguir se apresenta e que mostra que, em algumas escolas, muitos professores não trabalharam de forma realmente integrada nem modificaram as suas práticas:

Eu acho que na «gestão flexível», na altura, pronto, as pessoas trabalharam de modo distinto, foi muito giro, mas eu acho que foi um bocado teórico. As pessoas trabalharam, fizeram, mas eu acho que depois, na sala de aula, pela perceção que eu tinha, as pessoas continuavam a fazer a mesma coisa. (...) Eu acho que a sala de aula continua a ser o espaço do professor, o seu espaço, e ali ninguém mexe. (P4)

Outras situações são realçadas no depoimento desta professora de História sobre a dificuldade de trabalhar em conjunto segundo as orientações do PGFC e da RCEB:

As pessoas aderiram, as pessoas concordaram, as pessoas trabalharam, as pessoas achavam que era bom, mas depois para pôr em prática, as pessoas querem é cumprir programas que vêm do Ministério e nós somos obrigados, não é? Mas, depois, para gerir, as pessoas complicam-se, para nos organizarmos havia uma hora para as reuniões. Só que isso não dava para nada. E acabava que por não dar aquele efeito que seria desejável. Eu acho que acabou a cair um bocado, precisamente por isso. Com a reorganização curricular como é que se pode fazer uma gestão, se depois eles nos obrigam a cumprir um programa. (P4)

Mesmo apresentando este posicionamento, esta professora expressa o sentimento de que poderiam ser obtidas melhores aprendizagens se os professores trabalhassem colaborativamente, afirmando: «Tenho pena porque eu acho que se nós conseguíssemos trabalhar mais em conjunto podíamos conseguir melhores resultados» (P4).

Esta ideia vem ao encontro da perceção de Formosinho e Machado (2008: 11), sobre o sistema educativo português, quando referem que «a sala de aula continua a ser um espaço de privaci-

dade e prática individual e o currículo prescrito, oficial e centralizado é o grande coordenador de toda a prática lectiva». Igualmente Lima (2002: 181), referindo-se à reforma anterior ao PGFC, e a quando foram criadas possibilidades para a institucionalização de projetos interdisciplinares na área-escola em Portugal, afirma que «muitos professores reagiram defensivamente e acomodaram estas oportunidades nos padrões essencialmente isolacionistas das suas culturas profissionais». Ou seja, é visível a relutância de grande número de professores em mudarem práticas com que estão familiarizados, seja por serem conservadores e acreditarem que o ensino tradicional é mais eficiente, seja pela resistência aos movimentos gerados pelas novas conceções, seja ainda pelo aumento de trabalho ocasionado quando não são propiciadas as condições adequadas ou mesmo pela dicotomia expressa pelas orientações governamentais.

Outro aspeto a considerar nas condições que positivamente podem interferir no trabalho colaborativo advém do que Hargreaves (1998) designa por «colegialidade forçada». No entendimento dos académicos participantes deste estudo, esta colegialidade por obrigação e imposição gera inúmeras formas de resistência, conforme exemplificam:

As pessoas unem-se para resistir de forma silenciosa, eu diria manhosa, no sentido de encontrar artimanhas para fugir, e portanto as energias das pessoas que deveriam ser dirigidas para a reflexão e para uma ação consequente passam a ser dirigidas para o modo como lidar com a exigência do Ministério. (A1)

Quando são, digamos, indigitados, obrigados a realizar uma atividade que é feita coletivamente, mas que pode não ter nada de colaborativo, eles (os professores) reagem, reagem. (A2)

De acordo com estes académicos, os processos colaborativos têm maiores repercussões quando acontecem por adesão voluntária. No entanto, cabe lembrar o que destaca a académica A2 ao mencionar que: «quando as escolas aderem, não quer dizer que as pessoas aderiram todas; adere um grupo significativo dentro da escola e depois os outros vão aderindo». Ou seja, a existência de diferenças na reação dos professores a estas políticas que alteram o seu fazer é natural e previsível, tal como foi também identificado por Fernandes (2005) quando investigou a participação de professores nas políticas a que se refere o estudo aqui apresentado.

### ***O TC entre professores e a sua sustentabilidade<sup>4</sup>***

Nesta categoria buscou-se compreender se os processos de colaboração iniciados pelo PGFC e pela RCEB tiveram sustentabilidade. A análise dos discursos permitiu identificar as seguintes

---

<sup>4</sup> O PGFC teve vigência de 1997 a 2001. Depois disso, foi legislada a RCEB (Decreto-Lei nº 6/2001). A partir desta segunda metade da primeira década dos anos 2000, Fernandes (2011) e Leite e Fernandes (2010) apontam o paulatino abandono dos princípios dessas políticas. Por isso se considera neste artigo que, quanto maior for a permanência dos processos colaborativos decorrentes dessas políticas, mais significativa é a sustentabilidade.

duas subcategorias: a) *a sustentabilidade dos projetos multi ou interdisciplinares* e b) *a sustentabilidade das equipas de trabalho e órgãos de gestão intermédia*. Ou seja, o estudo permitiu identificar a manutenção, ou não, do trabalho colaborativo, nomeadamente no desenvolvimento dos conteúdos numa orientação interdisciplinar prevista nestes programas e na gestão compartilhada<sup>5</sup>. É em função destas duas subcategorias identificadas que se apresentam os dados obtidos e a sua análise.

*A sustentabilidade dos projetos multi ou interdisciplinares*<sup>6</sup>

A respeito de projetos multi ou interdisciplinares, somente uma professora, a de Educação Visual e Tecnológica, expressou ter atividades deste tipo e ainda em curso no momento da entrevista (final de 2013). A par de outras manifestações expressas pelas docentes da Matemática em que se percebe uma certa resistência a este tipo de ação curricular, chamou-nos a atenção a enorme preocupação com a aprovação dos estudantes nos exames nacionais e internacionais, de que o PISA é um exemplo, parecendo-nos ser esta uma das principais diretrizes para a ação docente desta segunda década do século XXI. Nesta posição, e tal como é referido por Cunha (2005) e Paschoalino e Fidalgo (2011), os depoimentos destas professoras revelam que tais formatos avaliativos estão a influenciar processos de docência voltados para a transmissão e a aquisição de conhecimentos que vão ser sujeitos a avaliações externas ou seja, aquilo que Young (2010, 2011) designa por «conhecimento poderoso». Como se depreende, esta posição é em grande parte consequência da exposição pública das escolas e dos professores, em função dos *rankings* associados aos resultados académicos dos alunos. À primeira vista, pareceu-nos que esta política não afetava o trabalho das demais professoras cuja componente curricular desenvolvida não é alvo de exame específico. Porém, a professora de Educação Visual e Tecnológica trouxe um interessante esclarecimento:

Ah, eu não estou muito preocupada, não estou no treino dos exames. Porque eu não tenho, a minha disciplina nunca teve exames, não é essa situação. Mas é natural que também tenha, que haja essa preocupação também. Pelo menos agora nesse alongamento de aulas em que dá para habilitá-los mais, para outras situações, isso é natural. Acho eu que é natural. (P3)

Como se constata, este estudo revelou repercussões destes instrumentos das políticas de avaliação da educação nas prioridades que são definidas para a ação docente e nos modos como

<sup>5</sup> O trabalho colaborativo entre professores no desenvolvimento do currículo era condição para a adesão ao PGFC e na concretização da RCEB, pretendendo com isso que os projetos curriculares de turma fossem adequados às características de cada turma.

<sup>6</sup> Na designação da subcategoria optámos por utilizar os dois termos, interdisciplinar e multidisciplinar, por os projetos terem utilizado estes conceitos não os diferenciando.



a concretizam, mesmo naquelas áreas em que não acontece a avaliação externa dos conhecimentos. Ou seja, há que se interpretar a sustentabilidade do PGFC e da RCEB não somente imputando essa situação aos princípios veiculados por estas políticas como também às diretrizes atuais e às suas repercussões no trabalho docente. Como contraponto, cabe referir que existem também aspetos positivos destas medidas avaliativas, designadamente porque mobilizam os professores e as escolas no sentido de uma maior responsabilidade com o sucesso escolar de todos os alunos que a frequentam.

Retomando a análise em torno do trabalho colaborativo de professores, embora disciplinas como Educação Visual e História não sejam sujeitas a exames nacionais até ao 9º ano de escolaridade, e as professoras tenham referido valorizar uma abordagem conjunta dos conteúdos, tal como foi preconizado pelo PGFC e da RCEB, o facto de não estar a trabalhar dessa forma é justificado pela professora de História pela dificuldade de articulação com os pares e pela intensificação do trabalho docente. Situação que, como o provam vários estudos (Codo, 2006; Fidalgo, Oliveira, & Fidalgo, 2009) interfere fortemente nas condições para o exercício da profissão.

Ao contrário das demais, a professora de Educação Visual e Tecnológica mencionou estar a desenvolver atividades articuladas com outras componentes curriculares, revelando a apropriação dos princípios da interdisciplinaridade, isto é, a professora desta área disciplinar orienta a sua atuação pela busca de possíveis articulações com os professores das demais áreas do saber de modo a contribuir para a coerência do projeto de formação dos alunos. Como exemplo, esta professora relatou interessantes atividades realizadas com Português, Ciências e Matemática mostrando uma continuidade dos pressupostos que fundaram o PGFC e a RCEB. Segundo ainda esta mesma professora, a sustentabilidade de alguns processos interdisciplinares ocorre devido ao reconhecimento de que este procedimento tem efeitos, quer na melhoria das aprendizagens, quer na satisfação dos próprios professores, pois há uma maior adesão dos alunos quando os conteúdos são abordados deste modo. Esta entrevistada aponta igualmente como razão para manter este tipo de processos colaborativos com outros professores o facto de trabalhar com os mesmos colegas há muito tempo, além do clima relacional que existe no grupo, tal como foi apontado em estudo de Leite, Lima e Monteiro (2009). Segundo a entrevistada, o clima existente cria condições que facilitam o trabalho interdisciplinar no desenvolvimento dos conteúdos, assim como o acolhimento daqueles que nele se inserem. Afirma: «Nos conselhos de turma, praticamente, tivemos sempre as mesmas pessoas. As pessoas estão muito, muito à vontade umas com as outras e quem vem integra-se com facilidade também, porque, encontra um ambiente de partilha» (P3).

Do mesmo modo, na interpretação de um dos académicos entrevistados, a perceção dos benefícios decorrentes deste procedimento curricular leva à continuidade, mesmo na contramão, do que hoje são as orientações políticas. Nas suas palavras: «quem teve boas práticas, e sentiu os seus efeitos, mantém-nas» (A2). Segundo Fullan e Hargreaves (2000), Lima (2002) e Hargreaves

e Fink (2007), os laços interativos construídos pelos professores com os seus colegas e a regularidade nas parcerias são determinantes para a qualificação do trabalho em colaboração no quotidiano escolar, assim como para a sua sustentabilidade. Como já indicámos, em Portugal, nesta segunda década do século XXI, na política educacional que suporta a ação docente, a integração curricular não assume a dimensão de um projeto no qual todos os professores da turma trabalhem juntos, existindo apenas articulações espontâneas concretizadas por professores que o desejem. Por isso, as interações entre os professores neste período são em menor número do que no da vigência dos programas PGFC e RCEB, tal como foi expresso pelas professoras e pela diretora da escola ouvidas neste estudo:

Até pode existir a articulação, mas uma das coisas que eu acho que o professor não tem são os minutos de descanso, a maior parte de nós não tem. Quer dizer, nós aproveitamos sempre o intervalo para conversar com os colegas sobre a turma, sobre os problemas dos alunos. No entanto, não temos tempos formais para isso. (P1)

Também Viana (2007) e Fernandes (2011), em estudos empíricos sobre a RCEB, destacaram o sentimento de professores sobre a sobrecarga de trabalho e o quanto as reuniões para a organização dos processos colaborativos lhes causavam o sentimento de onerar ainda mais o seu atribulado quotidiano. Realce-se, no entanto, que, no período de vigência do PGFC e da RCEB, existia um tempo para a elaboração de trabalhos conjuntos, embora ele fosse reduzido. Nesta segunda década do século XXI percebe-se que continua a existir uma sobrecarga de trabalho para os professores, situação agravada por não ser reconhecida na organização dos seus horários escolares. Apesar disso, e assumindo as políticas curriculares outros enfoques marcadamente de retrocesso em relação à ideia de que o currículo nacional é um projeto que tem de ganhar sentido localmente (Leite, 2006), o trabalho colaborativo que se mantém ocorre por iniciativa e interesse dos professores e das direções das escolas, compreendendo-se assim, a sua grande redução.

Se a institucionalização do PGFC e da RCEB não garantiu a qualidade desejada na totalidade dos projetos interdisciplinares, a ausência de um tempo destinado ao TC, assim como a desvalorização de processos curriculares que favoreçam um trabalho conjunto de professores têm influenciado a sua diminuição. Por outro lado, e como este estudo demonstrou, a sua vivência teve repercussões, incorporando-se na rotina de professores que o mantêm, conforme foi mencionado pela professora P3 e pela académica A2. Esta inferência é corroborada pela diretora do agrupamento de escolas quando refere que as interações para um trabalho interdisciplinar entre os professores eram mais frequentes, mas que, apesar disso, em alguns casos, se mantêm.

*A sustentabilidade das equipas de trabalho e órgãos de gestão intermédia*

Analisando o que acontece ao nível da sustentabilidade das equipas de trabalho de órgãos de gestão escolar intermédia, os dados recolhidos permitiram constatar que até 2013 muitas dessas equipas continuavam a realizar um trabalho colaborativo, apesar das alterações nas políticas curriculares. Como foi afirmado pela diretora deste agrupamento de escolas: «até ao ano passado sem dúvida nenhuma isto manteve-se, tinha lastro, tinha pernas para andar», percepção também confirmada por uma das professoras: «Até ao ano passado, na Matemática, trocou-se muito material, fez-se muito material» (P2). Esta ideia está em linha com outras afirmações que permitiram saber que algumas dessas equipas ainda estavam em funcionamento no período a que se reporta este estudo (2013). Tal como foi afirmado pela diretora, nos cursos de educação-formação, nos cursos profissionais, na educação pré-escolar, no 1º ciclo e na educação especial continuou a existir trabalho colaborativo «que efetivamente conseguiu inclusivamente agregar os elementos de outras escolas e a equipa do Secretariado de exames que agregou dois elementos da coordenação em cada uma das 3 escolas».

Em síntese, apesar das políticas públicas não o estimularem, continuou a existir algum trabalho colaborativo. Esta situação é expressa na resposta que nos foi dada pela diretora deste agrupamento de escolas quando lhe perguntámos a que se devia a manutenção das equipas pedagógicas, apesar das políticas públicas de educação terem seguido outra orientação. A resposta foi: «Era hábito. Eram hábitos interiorizados que as pessoas tinham (...) porque no fundo as pessoas foram criando laços, eu fui tentando estimulá-las e as pessoas foram criando laços». Ou seja, os vínculos criados nesta forma de relação foram determinantes na sustentabilidade das articulações entre os professores. De qualquer modo, a diretora lastimou as mudanças ocorridas nos últimos anos por abalarem o que se tinha começado a construir.

Como atrás foi referido, o estudo mostra que o trabalho colaborativo teve sustentabilidade neste agrupamento de escolas, pois passados mais de dez anos desde a adesão ao programa lançado em 1997, com o PGFC, mantém-se o recurso a equipas de trabalho, nomeadamente para a produção de provas de avaliação e de outros materiais didáticos, bem como para a coordenação de alguns cursos. Na interpretação da diretora, tal facto decorre do reconhecimento do contributo de alguns elementos do corpo docente na melhoria educacional e também dos vínculos estabelecidos entre professores. Fullan e Hargreaves (2000, 2001) e Hargreaves e Fink (2007) ajudam-nos a analisar esta questão. Segundo eles, a continuidade do trabalho colaborativo em escolas grandes como esta e que têm uma rotatividade de professores, os autores recomendam um investimento para que haja confiança nos processos, ampliando-se assim a possibilidade de manutenção, mesmo com a saída de algumas pessoas.

### **Algumas considerações: o que revelou o estudo**

Retomando os objetivos que estiveram na base do estudo a que se refere este artigo e que tiveram como intenção conhecer efeitos de uma política educacional que, no final do século XX, estimulou a existência do trabalho colaborativo entre professores, foi possível saber que essa política, concretizada pelo PGFC e da RCEB, gerou algumas relações superficiais, mas também outras mais profundas e com sustentabilidade. O estudo revelou também que um dos conceitos centrais destas políticas, o da conceção e desenvolvimento conjunto de projetos curriculares de escola e de turma, se apresentou de forma híbrida, favorecendo, por um lado, processos de interação entre as componentes curriculares, geradores de uma melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, mas, por outro lado, podendo atuar como um efeito limitador, ao serem adotadas equivocadamente como formas de padronização de práticas curriculares. A adoção de estratégias sustentadas nesse segundo sentido contraria os objetivos das medidas políticas aqui em estudo e que preconizavam a flexibilização do currículo prescrito a nível nacional. Realce-se ainda que, para o desenvolvimento de competências profissionais que permitissem aos professores assumirem-se como configuradores do currículo, o PGFC foi acompanhado de processos formativos realizados com o apoio de universidades, o que não se verificou quando esta conceção curricular foi ampliada a todas as escolas pela RCEB. Esta situação leva-nos também a destacar a importância de se considerar a formação contínua dos professores como uma das condições para o sucesso de desafios curriculares que são instituídos.

Apesar desta fragilidade, os dados revelaram que, mesmo nas situações em que os efeitos nos processos de ensino-aprendizagem foram limitados pela padronização, o recurso ao trabalho colaborativo conferiu maior coerência aos projetos curriculares de escola e de turma e teve em atenção as características dos alunos a quem se destinavam, favorecendo processos mais ricos e mais significativos para um maior número de alunos. No trabalho por equipas docentes também houve oportunidades de aprendizagens e possibilidades de partilha de conceções, de materiais e de divisão de trabalho. Ou seja, mesmo que nem sempre tenham alcançado a profundidade a que se propunham, as medidas da política pública aqui em análise tiveram o mérito de romper com o individualismo no trabalho docente, promovendo e ampliando o trabalho conjunto entre os professores, mesmo quando não existia essa cultura.

No tocante à sustentabilidade da cultura de colaboração entre professores iniciada pelo PGFC e pela RCEB, e considerando que algumas parcerias entre os professores para a configuração e o desenvolvimento do currículo se mantiveram após o abandono dessas políticas, continuando algumas a existir passados mais de dez anos desse movimento, é de realçar as condições que permitem essa sustentabilidade. As bases criadas e desenvolvidas com essas políticas e o reconhecimento de que o trabalho colaborativo dos professores gera resultados positivos justificam

que ele consiga sobreviver, mesmo quando ocorrem políticas que o contrariam, como é o caso das que têm vindo a acontecer nesta segunda década do século XXI (Young, 2011; Leite & Fernandes, 2010). Apesar disso, e recorrendo aos discursos dos participantes a que se refere esta pesquisa, conclui-se que o trabalho colaborativo ao nível interdisciplinar, mesmo quando é valorizado, se não for acompanhado por um apoio, seja pela direção da instituição escolar, seja pela liderança de alguns professores, acaba por ser afetado e perder a sua vitalidade. Esta situação, de certo modo, é confirmada por Pérez Gomez (2001: 170) quando considera que a divisão do ensino em áreas e disciplinas ocasiona a: «configuração de espaços sociais fechados, os departamentos por áreas do conhecimento, nos quais se perde a visão do conjunto do projeto educativo do centro escolar em favor dos interesses e da restritiva interpretação do reduzido grupo disciplinar».

Neste sentido, no entendimento do autor a que nos estamos a reportar, «a fragmentação da escola em subgrupos isolados e em concorrência pode ter importantes e graves consequências» (*ibidem*) para a orientação interdisciplinar do currículo e para o acompanhamento do progresso dos alunos, no que se refere à coordenação horizontal e vertical dos conteúdos a ensinar e a aprender (Leite, 2006, 2012).

Em síntese, o estudo permitiu concluir que estas políticas públicas de cunho colaborativo trouxeram grande contributo ao exercício docente ao propiciarem a experimentação de abordagens alternativas ao modelo dominante e, deste modo, permitirem a apropriação destes processos, bem como de hábitos de ação conjunta por aqueles que as vivenciaram. Por outro lado, a concretização dessas políticas, investindo nas equipas de gestão intermédia existentes na escola, teve grandes repercussões talvez devido ao facto de se ter recorrido a dinâmicas que contribuíram para que os professores agissem colaborativa e coletivamente.

**Agradecimentos:** *A participação na pesquisa cujos dados parciais originaram esse artigo teve apoio financeiro do governo brasileiro através da CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.*

**Correspondência:** *CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portuga*

*E-mail: carlinda@fpce.up.pt*

## Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, Martin, & Gaskel, George (2002). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: Um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Bernstein, Basil (1990). *The structuring of pedagogic discourse, vol. IV: Class, codes and control*. Londres: Routledge.
- Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Codo, Wanderley (Org.). (2006). *Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Correia, José A., & Matos, Manuel (2000). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, Maria Isabel da (2005). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados.
- Damiani, Magda (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, 31, 213-230.
- Esteves, José (1999). *O mal estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Baurú: Edusc.
- Fernandes, Preciosa (2005). Da reforma curricular dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: Uma análise focalizada nos discursos. In Carlinda Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Preciosa (2011). Inovações curriculares: O ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. *Educação em Revista*, 27(1), 181-210.
- Fidalgo, Fernando, Oliveira, Maria Auxiliadora, & Fidalgo, Nara Luciene (Orgs.). (2009). *A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus Editora.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-18.
- Fullan, Michael, & Hargreaves, Andy (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Fullan, Michael, & Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, Andy, & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Krippendorf, Klaus (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Londres: SAGE Publications.
- Leite, Carlinda (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(2), 67-81.
- Leite, Carlinda (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Leite, Carlinda, Lima, Lurdes, & Monteiro, Angélica (2009). O trabalho pedagógico no ensino superior: Um olhar a partir do prémio Excelência *E-Learning* da Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 71-91.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite, Carlinda, & Pinto, Carmem Lascano (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 143-170.

- Lima, José (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Retrieved from [http://www.ete.pb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.ete.pb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)
- Pérez Gomez, Angel (2001). *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Porto Alegre, RS: Art Med.
- Pinto, Carmem Lascano (2009). O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: Para muito além do mar... Tecendo redes e interações no cotidiano da escola. In Magda Damiani, Tânia Porto, & Eliane Sclemmer (Orgs.), *Trabalho colaborativo* (pp. 153-164). Brasília: Liber.
- Paschoalino, Jussara, & Fidalgo, Fernando (2011). A lógica brasileira da avaliação: Impactos no currículo escolar a partir do índice de desenvolvimento da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 103-116.
- Popkewitz, Thomas (1998). Reforma educacional e construtivismo. In Tomaz T. Silva (Org.), *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* (pp. 95-142). Petrópolis: Vozes.
- Viana, Isabel Carvalho (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas* (Tese de doutoramento), Universidade do Minho, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/7376>
- Young, Michael (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, 9(1), 1-12.
- Young, Michael (2011). «What are schools for?». *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145-155.

## Legislação

- Despacho nº 4848/97, de 30 de julho. Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico, Ministério da Educação. Retrieved from <https://dre.tretas.org/dre/84122/>
- Despacho nº 9590/99, de 14 de maio. Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Despacho Normativo nº 12591/2006. de 26 de maio. Escola a Tempo Inteiro.