

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**PRÁTICAS DE TRABALHO COLABORATIVO NAS EQUIPAS EDUCATIVAS –
PERSPETIVAS DOS PROFESSORES**

Sónia Maria dos Santos Pedro

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2024

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**PRÁTICAS DE TRABALHO COLABORATIVO NAS EQUIPAS EDUCATIVAS –
PERSPETIVAS DOS PROFESSORES**

Sónia Maria dos Santos Pedro

**Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Gestão
Educativa**

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Marta Abelha

julho de 2024

PRÁTICAS DE TRABALHO COLABORATIVO NAS EQUIPAS EDUCATIVAS – PERSPETIVAS DOS
PROFESSORES © 2024 by Sónia Maria dos Santos Pedro is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Agradecimentos

A realização deste estudo ficou a dever-se, não só à minha resiliência e vontade de superação, durante o qual enfrentei uma batalha bastante difícil, mas também a todos aqueles que criaram condições para que tal acontecesse. Desta forma, deixo os meus sinceros agradecimentos:

Ao meu marido e aos meus filhos, por incentivarem e apoiarem as minhas iniciativas e pelos momentos em que os privei da minha companhia em família;

À Professora Doutora Marta Abelha, pela incansável disponibilidade para responder às minhas inúmeras dúvidas e pela sua preciosa ajuda e feedback constantes;

Ao Diretor da escola onde se realizou o estudo, por se mostrar sempre disponível para colaborar e aceder a todos os pedidos;

Aos professores que contribuíram para a validação do inquérito por questionário;

Aos professores dessa escola, por acederem prontamente ao preenchimento dos inquéritos por questionário, apesar de todo o trabalho que tinham de realizar;

Aos coordenadores das Equipas Educativas dessa escola, pela disponibilidade mostrada durante a realização dos inquéritos por entrevista;

À colega que (tanto) me ajudou nas questões formais;

A Deus, por ter estado sempre comigo e me ter permitido concluir esta etapa.

Obrigada pela ajuda!

Dedico este trabalho a todos aqueles que têm vontade de investir no seu desenvolvimento profissional, mas, por algum motivo, lhes falta a coragem!



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Statement of Integrity

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação.

Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, ____ de _____ de 2024

Assinatura: _____

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e

eLearning ¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Práticas de trabalho colaborativo nas Equipas Educativas – perspetivas dos professores

Resumo

A presente dissertação procura **“Compreender de que forma as Equipas Educativas de uma escola estruturam e promovem as suas práticas de trabalho colaborativo”**. Após um enquadramento teórico relativo à(s) cultura(s) docentes e ao conceito de Equipas Educativas, desde a sua génese até aos normativos legais que suportam a sua existência na atualidade, recorreremos a uma metodologia de investigação de cariz misto (aplicação de técnicas de recolha de dados qualitativas - análise documental e inquérito por entrevista, aplicado aos coordenadores das Equipas Educativas e técnicas de recolha de dados quantitativas - inquéritos por questionário, aplicados aos professores que integraram as Equipas Educativas). Como principais técnicas de análise dos dados, socorremo-nos da análise estatística simples para tratar os dados quantitativos e da análise de conteúdo para tratar os dados qualitativos.

Alguns dos principais resultados do estudo indicam que as práticas de trabalho ao nível das Equipas Educativas resultam da realização de reuniões, que decorrem de acordo com o definido pela organização escolar, embora sem a presença de todos os elementos do conselho de turma, onde são abordados essencialmente casos individuais de alunos e situações de indisciplina. São apontadas como barreiras à colaboração docente, a constituição da própria equipa ou as atitudes dos professores e, como facilitadores, o facto de existir um tempo previsto para as reuniões, a estabilidade do corpo docente e a relação entre os professores. Na perceção dos professores, a colaboração docente nas Equipas Educativas é benéfica para os alunos, para os professores e para a escola em geral. Perante estes resultados, e com vista a uma colaboração mais profunda, ousamos propor uma maior flexibilidade no funcionamento das Equipas, bem como uma planificação e monitorização do trabalho realizado.

Palavras-chave: práticas de trabalho colaborativo; culturas docentes; Equipas Educativas

Abstract

The present research seeks to '**Understand how the Educational Teams of a school structure and promote their collaborative work practices**'. After a theoretical framework, related to teaching culture(s) and the concept of Educational Teams, from its genesis to the legal documents that define its existence nowadays, we adopted a mixed research methodology (application of qualitative data collection instruments - documental analysis of the interview survey, applied to Educational Team coordinators and school's guiding documents, and quantitative data collection instruments- questionnaire surveys, applied to teachers who were part of the Educational Teams). As the main data analysis techniques, we used simple statistical analysis to handle quantitative data and content analysis to handle qualitative data.

Some of the main results of the study indicate that work practices of Educational Teams result from holding meetings, which take place according to what was defined by the school organization, although without the presence of all members of the class council, where they deal mainly with individual cases of students and situations of indiscipline. The constitution of the team itself or the attitudes of teachers are highlighted as barriers to teaching collaboration. As facilitators, the study points out the fact that there is a set time for meetings, the stability of the teaching staff and the relationship between teachers. In the teachers' perception, teaching collaboration in Educational Teams is beneficial for students, teachers and the school in general.

According to these results, and in order to a deeper collaboration, we dare to propose greater flexibility in the functioning of the Teams, as well as planning and monitoring of the work carried out.

Keywords: collaborative work practices; teaching cultures; Educational Teams;

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Índice.....	ix
Índice de Gráficos	xi
Índice de Tabelas	xi
Índice de Quadros.....	xi
Lista de Abreviaturas, siglas e acrónimos	xii
Introdução	1
1. Revisão da literatura	3
1.1. - Culturas docentes.....	3
1.1.1. - Do individualismo à colaboração.....	3
1.1.2. Cultura (s) de colaboração	14
1.1.3. Trabalho colaborativo: a solução (im)perfeita	18
1.1.3.1. Colaboração eficaz: um passo ao alcance de todos?	23
1.2. - Equipas Educativas como modelo de organização pedagógica	25
1.2.1. Conceito de Equipas Educativas.....	25
1.2.2. Colaboração docente: enquadramento legal.....	30
1.2.3. O Projeto Educativo e a colaboração docente	33
2. Metodologia de Investigação	37
2.1. Problemática e objetivos da investigação.....	37
2.2. Seleção dos participantes no estudo.....	38
2.3. Natureza do estudo e fundamentos metodológicos.....	39
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	40
2.4.1. Inquérito por questionário	40
2.4.2. Inquérito por entrevista.....	42
2.4.3. Análise documental	44
2.5. Métodos de tratamento e análise de dados.....	45

2.6. Procedimentos éticos	46
3. Resultados	47
3.1. Caracterização da escola	47
3.2. Apresentação de resultados	49
3.2.1. Inquérito por questionário	49
3.2.2. Inquérito por entrevista	62
3.2.3. Análise documental	69
4. Discussão dos resultados	72
Considerações Finais	81
a. Principais conclusões	81
b. Limitações do estudo	85
c. Sugestões para novas investigações	86
Bibliografia	87
APÊNDICES	92

Índice de Gráficos

Gráfico 3-1. Habilitação profissional dos inquiridos	50
Gráfico 3-2. Tempo de serviço total dos inquiridos	50
Gráfico 3-3. Tempo de serviço na escola dos inquiridos	50
Gráfico 3-4. Categoria profissional dos inquiridos	51
Gráfico 3-5. Grupo disciplinar dos inquiridos	51
Gráfico 3-6. Disciplina lecionada pelos inquiridos	51

Índice de Tabelas

Tabela 1-1. Culturas docentes- propostas de categorização apresentadas por Hargreaves (1998) e Thurler (2004)	6
Tabela 1-2. Culturas docentes – principais características	13
Tabela 3-1. Idade e sexo dos inquiridos	49
Tabela 3-2. Funcionamento das Equipas Educativas	53
Tabela 3-3. Assuntos abordados nas Equipas Educativas	54
Tabela 3-4. Trabalho desenvolvido nas Equipas Educativas	55
Tabela 3-5. Ambiente vivido nas reuniões das Equipas Educativas	57
Tabela 3-6. Contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente aos alunos.....	59
Tabela 3-7. Contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente aos professores	60
Tabela 3-8. Contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente à escola	61

Índice de Quadros

Quadro 1-1. Colaboração vs Cooperação.....	17
Quadro 2-1. Síntese do Guião da Entrevista	43
Quadro 3-1. Caracterização Profissional dos entrevistados	63

Lista de Abreviaturas, siglas e acrónimos

C1 – Coordenador 1

C2 – Coordenador 2

C3 – Coordenador 3

C4 – Coordenador 4

C5 – Coordenador 5

C6 – Coordenador 6

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

PCE – Projeto Curricular de Escola

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

Introdução

“Um bote não vai para frente se cada um rema à sua própria maneira”

Provérbio Swahili

Ao longo das últimas décadas, muito se tem escrito acerca da importância do trabalho colaborativo docente e da forma como este pode influenciar o desempenho dos alunos, dos professores e da escola em geral, melhorando a sua qualidade e eficácia. Ninguém duvida de que a preocupação central de todos os agentes educativos é “levar o bote para a frente” e fazê-lo com sucesso. Assim, este trabalho de consciencialização de que o ato de ensinar não pode resultar de uma ação isolada, do professor ou da escola, está cada vez mais enraizado, sendo que esta mudança tem vindo a ganhar cada vez mais terreno. Os normativos legais, nomeadamente o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, ou o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, têm também contribuído para que tal aconteça, ao emitirem orientações nesse sentido. As direções das escolas parecem cada vez mais despertas para esta realidade, valorizando o trabalho colaborativo docente e definindo formas de o promover. Contudo, indicam também alguns dos estudos recentes (Bush & Grotjohann, 2020; Semião et al., 2022; ou Pinheiro & Alves, 2023) que o trabalho colaborativo e a forma como tem vindo a ser implementado está ainda longe de atingir o seu potencial, esbarrando em obstáculos de natureza diversa. Esta dicotomia despertou a nossa curiosidade, levando-nos a querer compreender melhor algumas das práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas e as dimensões em que ocorrem, no âmbito de um contexto que, por si só, é promotor de colaboração: as Equipas Educativas. Assim, desenvolvemos o nosso estudo a partir da questão orientadora: **“Em que medida as Equipas Educativas da escola X estruturam e promovem práticas de trabalho colaborativo?”** Para responder a esta questão, elaboraram-se os seguintes objetivos de investigação: Caracterizar práticas de trabalho colaborativo que os professores afirmam desenvolver, no âmbito das Equipas Educativas; Identificar as principais dificuldades e os principais facilitadores na implementação de práticas de trabalho colaborativo, no seio das Equipas Educativas; Conhecer as perceções dos professores relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido pelas Equipas Educativas. Perante estes objetivos, foram elencadas as seguintes questões:

- Quais as práticas relatadas de trabalho colaborativo em que os docentes participam no seio das Equipas Educativas?

- Em que dimensões se desenvolve o trabalho colaborativo nas Equipas Educativas?
- Que tipos de relações colaborativas existem nas Equipas Educativas?
- Que fatores dificultam estas práticas de trabalho colaborativo?
- Quais os principais facilitadores?
- Quais as perceções dos professores acerca do trabalho colaborativo realizado pelas Equipas Educativas?

Neste sentido, o nosso estudo encontra-se estruturado em três grandes momentos, após este capítulo introdutório:

- um primeiro momento, dedicado à revisão da literatura sobre o tema (capítulo 1), onde abordamos o conceito de cultura(s) docente(s), apresentando diferentes propostas de categorização das mesmas, em particular a colaboração, e elencamos os principais benefícios da mesma e eventuais riscos;
- um segundo momento, dedicado à metodologia de investigação (capítulo 2), onde definimos a problemática e objetivos do estudo, bem como a sua natureza, e justificamos a seleção dos participantes no mesmo; apresentamos ainda as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas, os métodos de tratamento dos mesmos e explicitamos os procedimentos éticos adotados;
- um terceiro momento (capítulos 3 e 4), onde passamos à apresentação e discussão dos resultados, começando por caracterizar a escola onde se realizou o estudo, explicitando os resultados que emergiram dos instrumentos aplicados (inquérito por questionário e inquérito por entrevista) e da análise documental efetuada.

Por fim, o último capítulo compreende algumas considerações que julgamos relevantes e aponta estratégias possíveis para potenciar o trabalho colaborativo nas Equipas Educativas. O nosso estudo termina com a apresentação de algumas limitações que surgiram no decorrer do mesmo e possíveis sugestões para investigações futuras sobre esta temática.

1. Revisão da literatura

1.1. - Culturas docentes

1.1.1. - Do individualismo à colaboração

Vários têm sido os autores que se têm dedicado ao estudo da(s) cultura(s) docente(s) de forma a entenderem qual a sua relação com a profissão docente, pois, segundo Hargreaves, “(...) as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho.” (1998, p.186) e “Se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura da qual ele faz parte.” (1998, p.286).

Assim, ao longo das últimas décadas, tem-se procurado perceber, de entre a categorização clássica, proposta por Hargreaves (1998) ou Thurler (2004), que tipo de cultura predomina efetivamente nas escolas, que fatores contribuem para essa situação e de que forma é possível instituir uma cultura que influencie positivamente o desempenho dos professores, melhore os resultados dos alunos e, conseqüentemente, promova a qualidade e a eficácia da escola, de forma a que esta responda aos desafios da sociedade atual. Os estudos são unânimes em apontar a colaboração como forma privilegiada de alcançar este desígnio. Não obstante, esta não só se tem revelado extremamente difícil de implementar, como nem sempre tem correspondido às expectativas que nela são depositadas. (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Abelha, 2005; Abelha, 2011; Mesquita et al., 2012; Alarcão & Canha, 2013; Vangrieken et al., 2015; Reeves et al., 2017; Abelha & Machado, 2018; Hargreaves & O’Connor, 2018; Hargreaves, 2019; Jong et al., 2019; Bush & Grotjohann, 2020; Alves et al. 2022; Richter et al., 2022; Semião et al., 2022). Pinheiro & Alves esclarecem que

embora se note da parte da generalidade dos atores escolares uma vontade para instituir a inovação, revelada através da implementação de diferentes dinâmicas colaborativas, esta mudança tem sido muito lenta, ténue e limitada por estrangulamentos estruturais, pela falta de saber fazer e pela fragmentação ou pela balcanização inscritos na história da organização escolar portuguesa e de um corpo docente socializado numa prática profissional solitária e individualista. (2023, p.1)

Contudo, valerá talvez a pena recuar um pouco e rever o significado do termo cultura, para compreendermos o conceito de cultura(s) docente(s). Assim, segundo o *Grande Dicionário da*

Língua Portuguesa, cultura, que deriva do latim *colere*, significa “ato ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas” (1991, p.324). Contudo, após uma pesquisa mais diversificada acerca do conceito, apercebemo-nos de que este foi assumindo vários significados com o decorrer do tempo e o contexto em que é aplicado, sendo que um dos mais frequentes inclui a noção de um conjunto de competências que o homem adquire enquanto membro de uma sociedade.

Segundo Fialho & Sarroeira, cultura “É um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais artificiais aprendidas, de geração em geração, por meio da vida em sociedade.” (2012, p.3). Também Lopes defende que “A cultura representa um património histórico-cultural, herdado desde o passado, e que é interiorizado de forma natural pelos membros de um grupo. Este processo de construção cultural assenta numa herança que se vai acumulando ao longo de gerações.” (2017, p.32). Os autores referidos, Fialho & Sarroeira, citando Sergiovanni (2004), afirmam que a cultura representa “(...) a cola normativa que une determinada escola (...)” servindo de “(...) norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa determinada direção (...)” (2012, p.4).

Retomando Hargreaves, “(...) as culturas de ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.” (1998, p. 185), pois estas “(...) ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho.” (1998, p.186). Defende ainda o autor que, apesar de o professor estar só na maioria das situações, a sua ação deriva também da interação que estabelece ou estabeleceu com os seus pares, interações estas que “Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina.” (*idem*). De facto, o professor, ao desempenhar a sua função, está inserido no seio de uma organização, pelo que a influencia e é influenciado por ela, ou seja, como defende Neto-Mendes (2004), é simultaneamente “produto das circunstâncias” e um produtor “dessas circunstâncias”. O mesmo professor, num contexto diferente, poderá e terá certamente um desempenho também diferente.

Abelha, ao investigar sobre o conceito de cultura docente, alerta, baseando-se na sistematização de Gomes (2000), para a existência de duas perspetivas diferentes:

uma que encara a cultura como um todo homogéneo e que sugere a existência de uma cultura única e forte; e outra, que perspectiva a cultura como diferenciadora, plural e que enfatiza a heterogeneidade no seio de qualquer

instituição, sugerindo a existência de um conjunto de subculturas que se entrecruzam no quotidiano organizacional. (2005, p.48)

Defende a autora, sustentada pela opinião de Hargreaves, que a cultura de escola “(...) pode ser simultaneamente una e plural (...)” (*idem*), ou seja, poderá existir na escola, enquanto organização, uma cultura mais geral e homogénea e, em simultâneo, várias subculturas, com características mais específicas.

A propósito deste conceito, considera Hargreaves que existem duas dimensões relevantes: o *conteúdo* e a *forma*, sendo que “O conteúdo consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas (...)”, ao passo que a forma “(...) consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas.” (1998, p.186). Assim, constatamos que a primeira dimensão diz respeito à maneira de agir do professor, enquanto a segunda se refere aos padrões de relacionamento entre os docentes.

Também Lima corrobora esta ideia de Hargreaves, ao afirmar que “(...) as culturas dos professores deverão ser perspetivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos ou de práticas.” (2002, p.20).

Assim, podemos afirmar que o conceito de cultura(s) docente(s) engloba não apenas uma vertente individual, mas também uma vertente coletiva, e será tão melhor compreendido quanto mais se considerar esta articulação.

Para compreendermos melhor o conceito de cultura docente, teremos por base duas referências internacionais, Hargreaves (1998) e Thurler (2004), que, relativamente à forma como as culturas docentes se manifestam, apresentam uma categorização semelhante das mesmas. No que concerne ao panorama nacional, importa rever os estudos de Neto-Mendes (2004), Lima (2002) e Abelha (2005, 2011).

Começando pela proposta de Hargreaves (1998), o autor apresenta quatro formas distintas da cultura docente se manifestar, que correspondem a diferentes contextos em que o professor desenvolve o seu trabalho: *individualismo*, *balcanização*, *colegialidade artificial* e *colaboração*. O autor refere ainda uma outra forma emergente, mais ajustada à realidade atual e que melhor consegue responder aos desafios constantes com que a sociedade se depara, que denomina de *mosaico evolutivo ou fluido* (caracteriza-se por uma grande flexibilidade a nível das organizações, pela interseção das estruturas horizontais e verticais, e onde os professores estão

incluídos em diferentes equipas de trabalho). Thurler (2004), para além de elencar o *individualismo* e a *balcanização*, tal como Hargreaves (1998), inclui ainda, na sua categorização de culturas docentes, *a grande família*, *a colegialidade forçada* e *a cooperação e interdependência*.

Apesar desta aparente divergência em termos de denominação, como ilustra a tabela seguinte, veremos posteriormente que, na sua essência, os contextos não diferem de forma significativa dos apresentados por Hargreaves (1998).

Tabela 1-1. Culturas docentes- propostas de categorização apresentadas por Hargreaves (1998) e Thurler (2004)

Culturas docentes- categorização	
Proposta de Hargreaves (1998)	Proposta de Thurler (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Individualismo</i> • <i>Balcanização</i> • <i>Colegialidade artificial</i> • <i>Colaboração</i> • <i>Mosaico evolutivo ou fluído</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Individualismo</i> • <i>Balcanização</i> • <i>Grande família</i> • <i>Colegialidade forçada</i> • <i>Cooperação e interdependência</i>

Importa, de facto, compreendermos cada uma destas culturas para nos podermos debruçar sobre aquela que estará na base no nosso estudo: a *cultura de colaboração*, de forma a encontrarmos respostas para as questões nele apresentadas.

No que se refere ao *individualismo*, Hargreaves esclarece que “Para muitos professores, o isolamento é o estado permanente do seu trabalho, a base da sua cultura ocupacional.” (1998, p.203). Também Fullan & Hargreaves afirmam que “O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário (...) é o mais comum para um professor (...)” (2001, p.72). Entende(m) o(s) autor(es) que este contexto é característico dos professores que sentem algum receio ou, eventualmente, falta de confiança, e não encaram a crítica de forma construtiva.

De acordo com Fialho & Sarroeira, recorrendo a Lima (2000, 2003) “O Individualismo caracteriza-se pelo isolamento e proteção da interferência externa construindo limitação ao desenvolvimento profissional (...)” (2012, p. 5). Dificulta a partilha e promove a competição. Efetivamente, tal como comprovam muitos estudos realizados desde a década de 80, nomeadamente o de Lima (2002), esta parece continuar a ser a cultura dominante nas escolas. Importa perceber porquê e se este isolamento comporta necessariamente um sentido pejorativo.

Hargreaves considera que este individualismo pode resultar de duas situações diferentes: o *individualismo enquanto déficit psicológico* e *enquanto condição do local de trabalho*. Enquanto o primeiro se prende com sentimentos como a desconfiança, o medo, a insegurança ou a ansiedade, o segundo compreende as condições físicas que, naturalmente, levam a que o professor esteja só grande parte do tempo, interagindo sobretudo com os seus alunos e não com os seus pares.

Mesquita et al. (2012) destacam a importância da monodocência como causa deste isolamento, que se perpetuou ao longo dos tempos e se aplicou a novos contextos.

Esta cultura de individualismo manifesta-se, segundo Hargreaves, de três formas distintas: “(...) constrangimentos administrativos ou de outro tipo que apresentam barreiras ou que desencorajam significativamente a possibilidade de procederem de outro modo.” (1998, p.203), que denomina de *individualismo constrangido*; “(...) de maneiras através das quais os professores constroem e criam ativamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho.” (*idem*), considerando tratar-se de um *individualismo estratégico*; “(...) opção pelo trabalho a sós, por uma questão de princípio (...)”, que intitula de *individualismo electivo*. Martins (2016, p.16) citando Neto-Mendes (1999), aponta a terminologia apresentada por este autor, falando de *individualismo compulsivo, defensivo e programático*, em tudo semelhante à proposta de Hargreaves.

No âmbito do *individualismo electivo*, Hargreaves (1998) considera que este compreende três áreas que se cruzam entre si: o cuidado pessoal, a individualidade e a solidão. Para o autor, o cuidado mistura-se muitas vezes com o controlo e a posse, por parte do professor em relação aos seus alunos. No entanto, este cuidado poderá extrapolar a sala de aula, alargando-se à comunidade escolar, podendo trazer benefícios para todos e devendo ser motivado pelas direções, ou seja, este cuidado poderá ter vantagens e desvantagens, dependendo da forma como é posto em prática. Alerta o autor para o facto de “Muitas das tentativas de eliminar os hábitos do individualismo também ameaçam, embora não intencionalmente, o empenhamento dos professores no cuidado.” (1998, p. 200).

Em relação à individualidade, o autor destaca a importância de se fazer uma distinção clara entre individualidade e individualismo e, recorrendo a Lukes (1973), esclarece que individualidade se refere à independência e realização pessoal, ao passo que individualismo se prende com anarquia e atomização social. Assim, para Hargreaves, o desafio é combater o individualismo, mantendo a

individualidade, pois “(...) os esforços para combater o individualismo deveriam ser feitos com cuidado, a fim de não enfraquecerem a individualidade dos professores e a competência e eficácia que a acompanham.” (1998, p. 203).

Relativamente à solidão, esta também não tem de ser necessariamente um indicador de uma cultura de individualismo, pois, segundo o autor, esta é “(...) mais frequentemente, uma fase temporária de trabalho, uma retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos, refletir, retroceder e reorganizar.” (1998, p. 203), podendo estimular “(...) a criatividade e a imaginação.” (1998, p.204). Tal como o cuidado ou a individualidade, é necessário analisar a forma como a solidão se manifesta com alguma prudência e, não sendo em excesso, poderá ser um facilitador e não uma barreira, no que se refere ao trabalho do professor.

Para Fialho & Sarroeira, “O individualismo torna-se num instrumento de proteção dos elementos que constituem a organização escolar porque consideram o trabalho colaborativo como um impedimento da livre iniciativa.” (2012, p. 6). Contudo, tal como defende Hargreaves (1998), manter a livre iniciativa parece ser crucial. Só assim os professores estarão mais disponíveis para aderir à colaboração.

Sintetizando, para Hargreaves (1998), o individualismo (e não a individualidade) corresponde a uma atitude de isolamento por parte do docente, com o objetivo de limitar a intervenção de outrem, o que vai dificultar o seu desenvolvimento profissional.

Thurler, para quem o professor assume um papel de destaque na promoção de uma determinada cultura, também entende o individualismo como uma forma do docente se proteger de interferências externas, constituindo-se como uma espécie de barreira de segurança. Contudo, e apesar de ser limitativo do seu desenvolvimento profissional, “O individualismo é a cultura dominante nas escolas em que os professores pedem, pontualmente, um conselho ou uma ajuda a outro colega e só, muito raramente, conseguem inserir-se numa comunidade educativa baseada na troca de experiências e na análise das práticas pedagógicas.” (Frota, 2011, p.98, citando Thurler, 2001).

Alves et al., ao sintetizarem as perspetivas dos autores que se debruçaram sobre o individualismo, concluem que este

parece decorrer, em grande parte, do isolamento físico advindo de uma organização da escola em função de áreas curriculares desagregadas, quer temporalmente, pela configuração de tempos letivos distintos, quer

especialmente, pela atribuição de um espaço de sala de aula delimitado para o exercício das funções de lecionação de cada docente (Hargreaves, 1998). Por outro lado, também a carga de trabalho não letivo, sentida como excessiva por muitos docentes, bem como a percepção de que tais tarefas são mais rapidamente realizadas numa modalidade de trabalho individual podem concorrer para a pouca disponibilidade ou interesse dos professores em práticas de trabalho colaborativo (Neto-Mendes, 1999), que acabam por se restringir a contextos formais, institucionalmente determinados. (2022, p. 212)

Após esta breve análise, podemos afirmar que, quer a nível nacional, quer internacional, os autores são unânimes relativamente ao facto de esta cultura ser ainda muito comum nas escolas, apesar de constituir um obstáculo ao progresso.

Relativamente à *balcanização*, defende Hargreaves que, neste tipo de cultura, “(...) os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (...) mas antes em grupos mais pequenos (...)” (1998, p.240), acrescentando que daqui poderão resultar “(...) consequências negativas ao nível da aprendizagem dos alunos e professores.” (*idem*). Segundo este autor, neste tipo de cultura cada grupo apresenta limites definidos, funciona de forma isolada e é apenas no seu seio que se gera a aprendizagem, pois não é comum que o mesmo professor pertença a diferentes grupos (permeabilidade baixa). Trata-se de grupos coesos, que permanecem ao longo do tempo, associando-se o professor à disciplina que leciona (permanência elevada). A pertença a determinado grupo vai contribuir para a construção da identidade do professor (identificação pessoal). Segundo o autor, nem todas as áreas disciplinares possuem o mesmo valor, verificando-se, neste tipo de cultura, o que denomina como compleição política, já que “As promoções, o status e os recursos são frequentemente distribuídos e concretizados por via da pertença a estas subculturas.”, pois “As dinâmicas de poder e de interesse próprio determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade.” (1998, p.242).

O autor exemplifica mesmo a situação recorrendo ao estudo realizado em duas escolas com características muito diferentes, mas onde este tipo de cultura acaba por prevalecer. É de referir que este tipo de culturas é mais comum nas escolas em que existe uma compartimentação em função das disciplinas.

Para Thurler, a cultura balcanizada é também uma realidade e expressa-se de forma muito semelhante à apresentada por Hargreaves, afirmando o autor que se trata de “(...) uma cooperação contra o resto do mundo (...)” (Thurler, 2001, citado por Frota, 2011, p.98). Neste tipo de cultura, o professor não desenvolve o sentimento de pertença ao grupo no seu todo, limitando-se ao pequeno grupo com quem trabalha de forma mais próxima, que corresponde, geralmente, ao conjunto de professores que leciona a mesma disciplina ou, eventualmente, pertence ao mesmo grupo e/ou departamento, o que dá origem a diferentes posturas dentro da escola, dificultando, muitas vezes, uma tomada de posição conjunta.

Neto-Mendes (1999), citado por Martins (2016) e inspirado em Hargreaves (1998), apresenta uma denominação semelhante para aquelas que considera serem as quatro características fundamentais deste tipo de cultura: *fraca permeabilidade, fidelização elevada, identificação pessoal e natureza política*.

Lima, ao debruçar-se sobre o tema, centra-se na seguinte trilogia: *densidade, centralização e fragmentação*. Acerca desta última, esclarece que se trata do “(...) grau ou medida em que o grupo total de professores num determinado local de trabalho se encontra segmentado em subgrupos mais pequenos e coesos (...)” (2002, p.102).

Fialho & Sarroeira referem que este tipo de cultura se caracteriza “(...) por uma interação estratégica entre professores: os professores nem estão isolados, nem trabalham como um todo. Organizam-se em função de interesses e de identidades específicas (...) os professores trabalham juntos, mas de forma isolada (...)” (2012, p.6).

Abelha afirma que as “(...) culturas balcanizadas são um aspecto frequente na vida das escolas, particularmente devido ao peso excessivo dado às disciplinas.” (2005, p.56) e, tal como Day (2001), alerta para os constrangimentos deste tipo de cultura, apelando à necessidade de se trabalhar tendo em vista a escola como um todo. O próprio Hargreaves esclarece que “Nas culturas balcanizadas, o todo é menos do que a soma das suas partes!” (1998, p.255).

Pacheco acrescenta que “(...) numa cultura de tipo balcanizada, os docentes de uma mesma escola perdem a oportunidade de aprenderem uns com os outros, havendo uma deficiente comunicação, competição, indiferença e separação.” (2013, p.18).

Segundo Alves et al., estes grupos “(...) perfilham (...) conceções estanques acerca das dinâmicas e metodologias pedagógicas mais eficazes nas respetivas disciplinas, assumindo

pouco interesse em adotar uma visão mais alargada da ação educativa e da gestão curricular.” (2022, p. 212, 213).

Também Semião et al. (2022), no seu recente estudo sobre a cultura profissional dos professores, concluem que não só a colaboração se situa ainda a um nível muito superficial, como também acontece sobretudo entre docentes do mesmo departamento, evidenciando-se uma cultura essencialmente “balcanizada”.

A constituição das Equipas Educativas, foco do nosso estudo, representa, por si só, um desafio a este tipo de cultura, uma vez que estas integram docentes de diferentes disciplinas/áreas disciplinares.

Caminhando em direção à colaboração propriamente dita, encontramos aquela que Hargreaves (1998) denominou de *colegialidade artificial* que, segundo o autor, compreende “(...) relações profissionais de colaboração entre os professores que não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis.” (1998, p.219). Daí que, para o autor, este tipo de cultura assenta numa relação de colaboração que apresenta as seguintes características: não parte da iniciativa dos professores, ou seja, é regulada administrativamente; existe a obrigatoriedade do trabalho em conjunto, isto é, torna-se compulsiva; resulta da ordem de outrem, tratando-se de uma colegialidade orientada para a implementação; ocorre num espaço e tempo definidos, cujos resultados comportam um elevado grau de previsibilidade.

Thurler (2004), ao referir-se à colegialidade artificial, que apresenta de forma muito semelhante a Hargreaves (1998), alerta para o facto de, embora possa corresponder a um período de transição para uma forma de colaboração mais espontânea, se assuma como uma falsa cultura de colaboração, considerando que, por ser “forçada”, não só não conduz à melhoria da qualidade das escolas, como também pode constituir um aumento de trabalho para os professores, cujo resultado fica aquém do desejado.

Abelha, citando Pérez-Gómez (2001), destaca a forma como Hargreaves (1998) designa este tipo de colaboração, intitulando-a de *colegialidade burocrática*.

Fialho & Sarroeira também reforçam esta ideia, ao afirmarem que “A colegialidade forçada é uma falsa cultura de colaboração: os professores não interiorizam nem partilham valores comuns, nem se apropriam de processos de mudança iniciados.” (2012, p.6).

Pelas afirmações dos autores acima citados, poder-se-ia afirmar que a colegialidade é um tipo de colaboração a evitar, pois, o facto de este trabalho conjunto ser imposto, e não resultar da necessidade sentida pelos professores, pode comprometer o seu resultado e não ser devidamente valorizado pelos mesmos. Este aspeto merece sobeja importância, se considerarmos que as Equipas Educativas que estão na base do nosso estudo também trabalham de forma conjunta, num tempo previamente definido e por imposição superior.

Contudo, convém salientar, como refere Carrilho, baseando-se em Fullan & Hargreaves (2001), que “A colegialidade artificial poderá, no entanto, ser útil como fase prévia na preparação de relações colaborativas mais sólidas e duradouras entre os docentes, uma vez que as culturas colaborativas não surgem por si próprias.” (2011, p.35).

Também Lima alerta para as possíveis potencialidades deste tipo de colaboração, ao afirmar que “A implementação de tarefas formais mandatadas (...) poderiam funcionar como trampolins para a emergência e para o florescimento de formas de relacionamento profissional mais sustentadas e mais espontâneas nos estabelecimentos de ensino.” (2002, p. 183). Esta ideia é corroborada por Alves et al., ao defenderem que “Este tipo de contexto colaborativo, de origem extrínseca e, portanto, frequentemente imposto com condições de pouca autonomia e flexibilidade aos docentes, pode, ainda assim, constituir uma primeira etapa no processo de construção de práticas colaborativas mais genuínas e fecundas.” (2022, p.213).

Em suma, este tipo de colaboração (colegialidade artificial) parece trazer benefícios, se for considerada como um caminho a percorrer em direção à colaboração espontânea e efetiva. A colaboração é determinante, deve ser valorizada pelas direções das escolas e estas deverão criar condições para a sua operacionalização. Contudo, se esta não implicar flexibilidade e autonomia, corre-se o risco de se tornar apenas e só mais uma “tarefa” burocrática que os professores se veem forçados a cumprir. Assim se compreende que Fullan & Hargreaves (2001), citados por Abelha, considerem que “(...) a colegialidade artificial é uma faca de dois gumes [uma vez que] tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é utilizada.” (2011, p.123).

Segundo a categorização de Thurler (2004), existe ainda um outro tipo de cultura, denominada “Grande família”, que corresponde também a uma etapa em direção à colaboração propriamente dita, e que se baseia nas relações informais que os professores estabelecem entre si. “É uma forma racional que os professores encontraram para coexistirem pacificamente.” (Lopes, 2017,

p.43) onde “Domina a condescendência e o consenso face aos objetivos, evitando os conflitos.” (*idem*). Apesar de não haver partilha efetiva de conhecimento e estratégias de atuação, ou reflexão sobre as práticas pedagógicas, os professores tentam criar e manter relações que lhes permitam trabalhar num clima de escola agradável, isto é, tentam fazer com que a escola se torne numa “grande família”.

Antes de analisarmos a(s) cultura(s) de colaboração, apresentamos, na tabela abaixo, uma súmula das características de cada uma das culturas acima referidas.

Tabela 1-2.Culturas docentes – principais características

Culturas docentes – principais características:	
Individualismo	<ul style="list-style-type: none"> • O professor trabalha de forma isolada, não havendo partilha; • Resulta de fatores intrínsecos, como o receio ou falta de confiança, ou extrínsecos, inerentes ao contexto em que desenvolve o seu trabalho; • Assume-se como forma de proteção de interferências externas; • Continua a prevalecer em muitas escolas; • Limita o desenvolvimento profissional; • Promove a competição; • Deve ser combatido, mantendo-se a individualidade.
Balkanização	<ul style="list-style-type: none"> • O professor trabalha apenas com um pequeno grupo; • Cada grupo está associado geralmente a cada disciplina/área, funciona de forma independente, está delimitado e permanece no tempo; • A aprendizagem existe apenas no seio de cada grupo; • Contribui para a construção da identidade do professor; • Cria desigualdades (de acordo com o “valor” de cada disciplina); • Promove a segmentação em detrimento da união; • Dificulta o desenvolvimento profissional.
Colegialidade artificial	<ul style="list-style-type: none"> • Relação de colaboração imposta pelas hierarquias, descurando a iniciativa e necessidades dos professores; • Prevalece a obrigatoriedade do trabalho conjunto, definido no tempo e no espaço; • Direcionado para a implementação com resultados previsíveis; • Pode traduzir-se apenas num acréscimo de trabalho; • É vantajosa apenas se funcionar como transição para a colaboração espontânea.
Grande família	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza-se pelas relações informais entre professores; • Contribui para um clima de escola favorável; • Valoriza as relações interpessoais em detrimento da partilha de conhecimento e estratégias de atuação; • É flexível e espontânea; • É vantajosa apenas se funcionar como transição para a colaboração efetiva; • Dificulta o desenvolvimento profissional.

1.1.2. Cultura (s) de colaboração

Por oposição ao individualismo, e como outra face da moeda da colegialidade artificial, surge a cultura de colaboração, acerca da qual se debruça o nosso estudo. De facto, e como já vimos pelas culturas apresentadas anteriormente, pode ocorrer trabalho conjunto sem que haja verdadeira colaboração, tal como defendem Fullan & Hargreaves (2001), quando alertam para o facto de uma escola poder não ser considerada colaborativa apenas porque existe bom ambiente, os professores trocam opiniões acerca dos alunos e dão apoio moral uns aos outros.

Vários autores tomam por base o conceito apresentado por Little (1990) que “(...) sugere um *continuum* provisório de quatro tipos de relações colegiais que diferem entre si na frequência e intensidade da interação que promovem (...)” (Lima, 2002, p.53). São eles: *Contar histórias e procurar ideias; Ajuda e Apoio; Partilha; e Trabalho conjunto*. Os três primeiros tipos enquadram-se no que autores como Fullan & Hargreaves (2001) ou Day (2001) apontam como *colaboração confortável*. Segundo Little, o termo colaboração enquadra-se no âmbito do trabalho conjunto.

Kolleck (2019), refere que Gräsel et al. (2006) tomam por base a terminologia de Little (1990) e apresentam três tipos de colaboração: substituem a *partilha* por *troca* e dividem o *trabalho conjunto* em *divisão do trabalho* e *co-construção*. Esta terminologia tem servido de base a vários estudos sobre a colaboração docente.

Doppenberg et al. (2012), recorrendo também à terminologia de Little (1990), mencionam ainda uma quinta categoria, que intitulam de *apoio colegial*, referindo-se a atividades de aprendizagem que envolvam um apoio mútuo. Os autores, tal como Jong et al. (2019), alertam ainda para a complexidade do processo de aprendizagem por parte do professor, sendo que o mesmo contexto pode criar oportunidades de aprendizagem diferenciadas ou até mesmo impedi-las (Reeves et al., 2017).

Também a nós nos parece que a cultura de colaboração implica, naturalmente, o trabalho conjunto/divisão do trabalho/co-construção e, segundo Hargreaves (1998), caracteriza-se por ser espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, difundida no tempo e no espaço e imprevisível. De facto, embora possa implicar alguns procedimentos administrativos, este trabalho conjunto deve surgir da necessidade dos docentes e da importância que estes lhe atribuem, de forma a concretizarem os seus objetivos e desenvolverem as suas iniciativas, deve

ocorrer sempre que necessário, podendo ser de forma informal, colidindo com um sistema fortemente centralizado.

A cultura de Cooperação e Independência apresentada por Thurler (2004) segue esta proposta de Hargreaves (1998). Trata-se de uma cultura que “Pressupõe uma grande concordância no que respeita aos valores educativos; uma forte coerência entre objectivos e práticas pedagógicas; e exige um controlo permanente desses mesmos objectivos.” (Frota, 2011, p.100). Thurler (2004) destaca ainda o papel dos professores enquanto promotores de uma determinada cultura de escola, que, por sua vez, é o reflexo de uma cultura veiculada pelas lideranças de topo.

Na opinião de Fialho & Sarroeira, “A cultura de colaboração caracteriza-se por uma verdadeira interação entre professores (...) estes escolhem com quem desejam trabalhar, sem qualquer interferência, numa base de partilha, confiança e apoio mútuo.” (2012, p. 7).

Fullan & Hargreaves defendem que “Nestas relações, a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central.” E acrescentam que “(...) o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos, mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio.” (2001, p.89). Defendem os autores que, neste tipo de cultura, os indivíduos continuam a ser valorizados enquanto pessoas e grupo, o que também lhes permite aumentar a sua confiança, respondendo de forma mais positiva à mudança e melhorando o seu contexto de trabalho.

Também Lima, baseando-se em Little (1990), destaca esta dimensão da responsabilidade partilhada e do apoio à iniciativa e liderança dos professores, considerando-a “(...) a única forma de colegialidade verdadeiramente consequente no ensino.” (2002, p.53). A autora, baseando-se em Nias, Southworth & Yeomans (1989), defende que estas culturas têm por base quatro conceitos fundamentais: “(...) a valorização dos indivíduos, a promoção dos grupos, a abertura inter-individual e um sentido de segurança mútua.” (Lima, 2002, p.47).

Alarcão & Canha entendem que a colaboração é “(...) um instrumento para o desenvolvimento; implica um processo de realização que envolve várias pessoas (...) e assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência dos outros (...) questionando o próprio conhecimento.” (2013, p.49). Abelha & Machado consideram que

para que se desenvolva colaboração docente, é imprescindível que os professores envolvidos demonstrem abertura no modo como se relacionam com os pares, assumam uma responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de, em conjunto, encontrar soluções para os

problemas diagnosticados, respeitando as especificidades de cada um dos envolvidos. (2018, p.3)

Consideramos que esta outra dimensão da forma como os professores desenvolvem o trabalho conjunto, pautada pela interajuda com vista à resolução de problemas concretos, tendo por base uma melhoria da aprendizagem dos alunos, assume um lugar determinante numa verdadeira cultura de colaboração, tal como refere Lima, “A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”. (2002, p.8).

Bush & Grotjohann (2020) esclarecem que a colaboração implica que os indivíduos em conjunto consigam atingir objetivos que não conseguiriam de forma individual.

Apresentadas então algumas perspetivas acerca das (várias) culturas docentes, concluímos que os diferentes autores seguem, de um modo geral, a categorização apresentada por Hargreaves, pelo que, também nós, no nosso estudo, tomaremos o autor como referência principal.

Pelo exposto, e entendendo a colaboração desta forma, consideramos que o uso deste termo, pela vastidão de conceitos que implica, tal como demonstram Vangrieken et al. (2015), merece algum cuidado, pelo que, seguidamente, abordaremos a diferença entre *colaboração* e *cooperação*, o que também nos permitirá clarificar esta ideia.

De facto, os termos colaboração e cooperação têm sido utilizados, por vezes, como sinónimos, quer fruto das diversas traduções efetuadas sobre a literatura nesta área, quer como resultado da forma como alguns autores os interpretam e/ou utilizam. Efetivamente, se atendermos ao significado do prefixo *co*, verificamos que este possui um sentido de companhia, junção ou simultaneidade. Contudo, valerá a pena refletir um pouco mais sobre a forma como os professores trabalham em conjunto, para percebermos se estão efetivamente a colaborar ou a cooperar. Esta distinção assume ainda uma maior importância, já que o objetivo do nosso estudo é analisar práticas de trabalho colaborativo.

Vários são os autores que defendem que a colaboração implica determinados requisitos que poderão não ser encontrados quando os professores cooperam. Tal como foi referido, o facto de dois ou mais professores trabalharem em conjunto pode não ser sinónimo de colaboração, já que, como defende Lima “(...) a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores.” (2002, p.46). Para o autor, o que distingue as duas situações é o facto de existirem, ou não, objetivos e programas comuns, pois “Na colaboração a responsabilidade pelo processo é

partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente.” (2002, p.46). É também esta a perspectiva de Kolleck (2019), ao afirmar que, quando se colabora, há trabalho realizado em conjunto, por oposição à cooperação, em que o trabalho é dividido pelos vários elementos, ficando cada um responsável por uma parte, de acordo com o objetivo final.

Também Day (2001) defendera esta perspectiva, ao esclarecer que a colaboração implica uma aprendizagem significativa por parte de todos os envolvidos, ao passo que, na cooperação, a aprendizagem não é significativa, mantendo-se as hierarquias previamente definidas.

Boavida & Ponte (2002), citados por Martins (2016, p.11), corroboram esta ideia, ao afirmarem que a colaboração existe “(...) nos casos em que diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem.” A autora apresenta um quadro que, em nosso entender, sintetiza de forma bastante clara a diferença entre estes dois conceitos e que permite concluir que a base da diferença entre os dois termos reside no grau de autonomia do grupo:

Quadro 1-1.Colaboração vs Cooperação

Características da cooperação	Características da colaboração
Desiguais relações de poder.	Trabalho conjunto que tem por base a igualdade.
Execução de tarefas tendo por base uma relação hierárquica.	Mobilização permanente dos conhecimentos de todos.
Divisão de responsabilidades.	Relação partilhada de complementaridade entre parceiros.
Existência de líderes.	Liderança compartilhada.
Nem todos beneficiam por igual. Aprendizagem reduzida.	Todos são encarados como aprendentes. Tomada conjunta de decisões.
Interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.	Todos beneficiam.
	Pressupõe ajuda mútua.
	Atuação conjunta tendo em vista a prossecução de finalidades comuns.

(Martins, 2016, p.12)

Também Carrilho inclui na definição de trabalho colaborativo, que aponta como sendo a prática de trabalho privilegiada nas escolas onde domina uma cultura de colaboração, o seguinte: “(...) o trabalho colaborativo assenta sobre quatro pilares: diálogo, negociação, mutualidade e confiança.” (2011, p.40).

Por seu lado, Abelha (2011) sintetiza de forma interessante a diferença entre o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo, apresentando o primeiro como algo dinâmico, em constante reestruturação, devido à interação permanente aprendizagem de todos os envolvidos, ao passo que o trabalho cooperativo é algo unilateral, que resulta da concretização de tarefas individuais, ainda que, também, com vista ao mesmo fim.

É, pois, tomando por base esta distinção, e assumindo este conceito de colaboração apresentado, que desenvolveremos o nosso estudo, no sentido de compreendermos as práticas de colaboração existentes e averiguarmos se, de facto, como defende Abelha (2011), a colaboração é mais desejada pelos professores do que mantida e vivenciada pelos mesmos ou se, de facto,

no plano do discurso professores e investigadores em educação consideram que a colaboração é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, repercutindo-se ao nível da eficiência e eficácia do trabalho, bem como na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a verdade é que o plano da prática docente tem vindo a demonstrar que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual, solitário e realizado à porta fechada.

(Abelha & Machado, 2018, p.106)

1.1.3. Trabalho colaborativo: a solução (im)perfeita

O trabalho colaborativo tem sido apontado por muitos autores como a solução para grande parte dos problemas e/ou desafios que as escolas enfrentam atualmente e como principal fator de mudança. Lima afirma que

Nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem.

(2002, p.7)

Hargreaves analisou as vantagens do trabalho colaborativo afirmando que, apesar de não ser “(...) uma panaceia para todos os males da educação, a colaboração e a colegialidade trazem inúmeros benefícios para a saúde e eficácia organizacionais” (1998, p.210). Alarcão & Canha afirmam que “Colaborar é um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das

atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem.” (2013, p.46).

Hargreaves (1998) identifica algumas vantagens da colaboração profissional, tais como: o apoio moral, eficiência acrescida, eficácia melhorada, redução da sobrecarga de trabalho, diminuição dos sentimentos de incerteza, aumento da segurança em relação à inovação, maior capacidade de reflexão, mais oportunidades de aprendizagem e mais diversificadas, e aperfeiçoamento contínuo.

Jesus aponta também alguns benefícios que o trabalho colaborativo acarreta, ao afirmar que “(...) é a estratégia mais relevante para a prevenção do mal-estar docente, para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino.” (1997, p.76).

Abelha, na sua tese de Doutorado, apresenta uma síntese curiosa a propósito das vantagens do trabalho colaborativo, com base numa revisão da literatura sobre o tema. Segundo a autora, o trabalho colaborativo “(...) aumenta os níveis de confiança e certeza dos professores (...); reduz o sentimento de impotência e aumenta o seu sentido de eficácia (...); cria e sustenta ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos (...); potencia o sucesso educativo dos alunos (...); estimula a diversidade e interdependência entre os docentes (...); melhora o conhecimento profissional produzido (...); potencia o desenvolvimento profissional docente (...)” (2011, p.135).

Lima, tendo por base Little (1987), refere que, não só os docentes, mas as próprias escolas, enquanto instituições, podem beneficiar com a colaboração docente, situando estes benefícios em três áreas: “(...) existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula (...)”, mais capacidade para “(...) lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais (...)” e maior preparação para “(...) atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola.” (Lima, 2002, p.41).

Vangrieken et al. (2015) situam as vantagens da colaboração a três níveis: alunos, professores e escola em geral, sendo que, de acordo com o seu estudo, são os professores que mais beneficiam, aumentando a sua motivação, eficiência, capacidade de comunicação, competências tecnológicas, diminuindo o isolamento e o excesso de trabalho e tornando o processo de aprendizagem mais centrado no aluno. Giles & Yazan (2023), no seu estudo sobre o impacto da

colaboração docente na participação dos alunos, acrescentam mesmo que esta promove a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, promovendo a participação e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos.

Bush & Grotjohann (2020) corroboram esta ideia, recorrendo a vários estudos que demonstram que as escolas com professores mais colaborativos têm mais qualidade e professores mais saudáveis.

Este pressuposto de que a colaboração traz benefícios não apenas para os alunos e professores, mas também para as instituições das quais eles fazem parte, parece comprovado também pelos estudos internacionais realizados na última década (TALIS, 2013, 2018; Comissão Europeia, 2017), que apontam precisamente no sentido do desenvolvimento profissional dos docentes e de um maior grau de satisfação para com a profissão e autoeficácia no seu desempenho.

A colaboração docente encontra-se também prevista na legislação em vigor e, tomando como referência o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, referente ao perfil de desempenho do professor, constatamos que, na dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor “Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.” Também Nóvoa, a propósito do profissionalidade docente, destaca a importância do trabalho em equipa:

Os novos modelos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola (...) (2009, p.205)

Alves et al., baseando-se em Alves, Madaleno & Martins (2019) defendem que, tal como previsto no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, a flexibilidade curricular implica que os professores

se assumam como profissionais reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional, quanto à gestão e configuração articulada do currículo a ser apreendido, à planificação, execução e avaliação conjuntas nas diferentes fases do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, à operacionalização do trabalho de natureza

interdisciplinar e de articulação disciplinar e à avaliação do impacto das estratégias adotadas. (2022, p.211)

Importa também referir que, como demonstra o recente estudo de Seabra et al. (2022), a própria avaliação externa das escolas tem vindo a incluir a colaboração como parâmetro de avaliação, remetendo, mais uma vez, para a importância que esta assume neste contexto. Por seu lado, Rocha et al. (2023), ao avaliarem a supervisão pedagógica como fator do desenvolvimento dos professores, concluem que, sendo esta entendida como apoio e ajuda, em detrimento de uma vertente mais avaliativa, permite melhorar o seu desempenho. Também Ridwan & Ahtena (2023) se debruçaram sobre a colaboração entre professores em diferentes fases da sua carreira, constatando, mais uma vez, que esta traz vantagens para ambos, ou seja, permite aliar a inovação à experiência, contribuindo para o desenvolvimento profissional generalizado.

Elencados os diferentes benefícios da implementação do trabalho colaborativo, parece encontrada a solução para muitos dos problemas com que atualmente os professores e as próprias escolas se deparam. Assim sendo, e certos de que, quer os professores, quer as escolas, trabalham com vista ao seu desenvolvimento e à melhoria dos resultados dos alunos, por que razão será tão difícil colaborar? Por que razão, como referem Bush & Grotjohann (2020), apesar de todo o esforço feito neste sentido, não é ainda a prática dominante atualmente?

Já em 2006, Roldão, a propósito da colaboração, afirmara que “(...) vimos falando mais do que fazendo (...)”, manifestando a sua surpresa pelo facto de não haver uma “(...) preocupação geral com este fenómeno, parecendo que os produtores de discurso, decisões e de práticas se reconfortam entre si por repetidamente apoiarem as ideias tidas por boas.” (p.1).

Lima afirma que “(...) é notória a raridade de situações de colaboração profissional.” (2012, p.10) e, referindo-se às virtudes colaborativas, começa por alertar para a necessidade de “(...) uma vigilância constante e uma reflexão cuidada sobre as suas potencialidades para uma mudança educativa de qualidade, não podendo deixar de se considerar as suas principais limitações, distorções e ambiguidades.” (2002, p.8).

Segundo o autor, uma das principais dificuldades prende-se com a forma como os docentes entendem a colaboração e a põem em prática, levando a que “O problema teórico da falta de clareza conceptual (...)” seja “(...) acompanhado por um problema metodológico sério (...)” (2002, p.9).

Pacheco (2013), tomando por referência Fullan & Hargreaves (2001), ou Ramos & Costa (2004), aponta também como constrangimento para a colaboração o facto de os professores terem dificuldades em pedir e aceitar ajuda, a falta de preparação para o trabalho colaborativo, que constitui uma lacuna da formação inicial de professores, a falta de tempo ou a estrutura organizacional.

A este propósito, Jesus refere que os professores não só trabalham pouco em equipa, como “(...) quando o fazem, não orientam a sua interação no melhor sentido, nem utilizam as estratégias mais adequadas.”, acrescentando que “A resolução de problemas é feita habitualmente segundo uma postura individualista e isolada (...)” (1997, p.74). Na sequência da opinião dos autores acima referidos, considera também Jesus que as direções das escolas têm um papel importante na promoção de práticas de trabalho colaborativo, através do apelo à sua participação ativa na tomada de decisões, o que, conseqüentemente, aumenta a sua motivação.

Na verdade, os professores não podem ser responsabilizados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho (Mesquita et al. 2012).

No âmbito das barreiras à implementação do trabalho colaborativo, acrescenta Pacheco (2013), baseando-se também em Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004), a morosidade na implementação de práticas de trabalho colaborativo e a sua imprevisibilidade, bem como o elevado número de pessoas que constituem as equipas ou a falta de motivação para desenvolver estas práticas.

Também Vangrieken et al. (2015) alertam para alguns riscos da colaboração, no que se refere aos professores, nomeadamente o aumento da competitividade, de tensão que pode gerar conflitos, perda de autonomia, excesso de trabalho e a resignação perante a opinião da maioria. O estudo desenvolvido por Bruce Johnson, em 2003, apontara já não apenas para vantagens da colaboração, algumas delas anteriormente citadas, mas também para estas desvantagens, esclarecendo que a colaboração não é igualmente benéfica para todos.

Hargreaves (2019), no seu recente artigo sobre a investigação em colaboração docente nos últimos trinta anos, aponta algumas conclusões interessantes: a importância atribuída inicialmente à relação entre a amizade e a produção (que nem sempre é tão previsível), a possibilidade de transformar uma cultura individualista numa cultura de colaboração (e as

vantagens que daí advêm), o perigo da colaboração utilizada enquanto ferramenta de controlo administrativo, o tempo (que, sendo fundamental, nem sempre é sinónimo de colaboração efetiva) ou a importância do incentivo das lideranças, confirmando que a colaboração pode aumentar o êxito dos alunos e reduzir o conservadorismo dos professores em relação à mudança.

Bush & Grotjohann (2020), tendo por base o *Social Academic Learning Study*, apontam três barreiras para a colaboração: falta de tempo pessoal, falta de tempo colegial, e escassa prioridade administrativa. Também o recente estudo de Pinheiro & Alves elenca dois tipos de constrangimento no que concerne à existência de um trabalho colaborativo efetivo: organizacional e cultural, identificando, como principais barreiras a uma cultura colegial de aprendizagem “(...) o individualismo, a cultura balcanizada, um trabalho interdisciplinar muito ténue, uma colegialidade difusa e o débil funcionamento das equipas educativas por ano de escolaridade.” (2023, p.11).

Em suma, podemos afirmar que as vantagens do trabalho colaborativo são inquestionáveis, contudo, o seu modo de operacionalização, marcado pela postura dos professores e das próprias escolas, dita o seu (in)sucesso. De certa forma, aquela que se afigura como sendo a solução perfeita para as dificuldades dos professores e das escolas pode transformar-se num acréscimo de trabalho completamente infrutífero. Nenhuma escola conseguirá implementar um trabalho colaborativo eficaz se não houver, da parte de todos, uma colaboração eficaz.

1.1.3.1. Colaboração eficaz: um passo ao alcance de todos?

No ponto anterior apresentámos, de forma sucinta, as principais potencialidades e constrangimentos do trabalho colaborativo. Neste ponto, iremos abordar as condições necessárias para uma colaboração docente eficaz, sendo que, por colaboração docente eficaz, entende-se aquela que contribui para a melhoria do desempenho dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, ou seja, promove a aprendizagem de ambos, melhorando a qualidade e eficácia da escola.

Vangrieken et al. (2015) salientam precisamente a importância de criar condições com vista à implementação de um processo de colaboração eficaz, a nível estrutural e organizacional, alertando, no entanto, para a necessidade de uma mudança de mentalidades, dos professores e da educação em geral, pautada por uma maior abertura para a colaboração. No entender destes

autores, no que se refere à colaboração efetiva, importa distinguir o processo do resultado, sendo que, no que se refere ao processo, devem incluir-se critérios individuais e de grupo, e, em relação ao resultado, é necessário que os objetivos alcançados pela equipa impactem a prática letiva.

Hargreaves & O'Connor (2018) defendem que a colaboração efetiva assenta em dois pressupostos essenciais: a *solidariedade* do grupo e a *solidez* das suas ideias e métodos, sendo que solidariedade implica apoio mútuo, confiança, sentimento de pertença e igualdade de circunstâncias, ao passo que *solidez* se prende com a partilha de estratégias e práticas. Alertam ainda os autores para o facto de que se trata de um processo moroso, subjacente ao qual está um modelo de liderança colaborativa.

Assim, constatamos que a disponibilidade do professor para colaborar advém não apenas das suas características pessoais/perfil (que deve encarar as fragilidades como desafios), mas também do clima que se vive no local onde desenvolve a sua profissão (pautado pela interajuda e solidariedade), devendo este ser potenciado pelas lideranças (permitindo que os docentes tenham tempo nos seus horários e o organizem consoante as suas necessidades e valorizando as iniciativas que resultem dessa colaboração).

Deste modo, diríamos que a colaboração eficaz resulta de uma tríade, da qual faz parte o professor enquanto indivíduo, o contexto em que desempenha a sua profissão, e a gestão, sendo que cada elemento influencia diretamente os restantes, ou seja, para que o professor colabore com eficácia é necessário que esteja enquadrado num contexto favorável a essa colaboração, o qual é (ou não) potenciado pelas lideranças.

Para que haja colaboração eficaz é ainda necessário que, quer na sua formação inicial, quer na formação contínua, os professores sejam “orientados” nesse sentido. O estudo de Bush & Grotjohann (2020) revela que, nesta área, as entidades responsáveis pela formação de professores também têm um longo caminho a percorrer. O recente estudo de Richter et al. (2022) comprova a importância da componente social no que se refere à seleção de atividades em que o professor se envolve, com vista ao desenvolvimento profissional.

Em suma, no nosso entender, a colaboração eficaz é, de facto, um passo ao alcance de todos. Importa, contudo, compreender se todos estão dispostos a dar esse mesmo passo.

1.2. - Equipas Educativas como modelo de organização pedagógica

1.2.1. Conceito de Equipas Educativas

Recuando até ao final do século anterior, deparamo-nos com mudanças significativas na sociedade, que atingiram também a escola. Efetivamente, a massificação do ensino trouxe vários e diferentes desafios perante os quais a escola, ainda hoje, se procura organizar para dar resposta. Assistimos, a certa altura, a um aumento exponencial do número de alunos a frequentar a escola, o que levou a um aumento do número de alunos por turma, aumento do número de escolas e aumento do número de professores. Contudo, estes alunos eram também provenientes de classes sociais muito diferentes, com estímulos e necessidades muito diversificadas. Passou-se da esfera da homogeneidade para a esfera de heterogeneidade. Ainda assim, manteve-se

(...) o modelo de organização pedagógica baseado na estrutura organizacional dos liceus, de acordo com a concepção de que a democratização do ensino se concretiza através da garantia de igualdade de acesso ao tipo de ensino que antes era apenas para as elites. (Formosinho & Machado, 2008, p.6)

Esta situação conduziu não só ao “(...) insucesso do aluno, mas também ao insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui mostrando a sua inadequação à nova realidade.” (*idem*). Despertos para esta situação, e de forma de a inverter e abandonar o “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único”, como referem Formosinho & Machado (2008), temos assistido, ao longo das últimas décadas, a uma procura de alternativas, quer do ponto de vista legal, quer de iniciativas da própria escola, que melhor respondam às necessidades dos alunos que a frequentam, tendo em conta que “(...) a ampliação da escolaridade obrigatória não garantiu uma igualdade de aprendizagem para todos (...) porque não respeitou a individualidade de cada um.” (Pinheiro & Alves, 2023, p.3). Tal mudança a que se aspira parece ter suporte na colaboração, no entanto, por diferentes razões, esta tem-se revelado muito difícil de implementar, mostrando, tal como referem Formosinho & Machado “(...) a impotência da escola se transformar por decreto e a sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista.” (*idem*).

“As escolas estão por tradição orientadas para que os professores ensinem e os alunos aprendam e não para que os professores aprendam a fazer melhor o seu trabalho de professores (...)” (Machado & Formosinho, 2016, p.14). Tal como qualquer tradição, esta, no que se refere ao

funcionamento da escola, também não tem sido fácil de mudar e, segundo os autores, “(...) mudanças curriculares significativas supõem quase sempre mudanças relacionadas ao método e modos de trabalhar (...)” (2016, p.13). Acrescentam os autores que “(...) o que é necessário é combinar as mudanças instrutivas ou curriculares com as mudanças estruturais (...)” (*idem*). Pinheiro & Alves referem que o caminho para o sucesso da escola passa pela sua “(...) diversificação e pela flexibilização curricular, que implicarão novas formas de organizar o trabalho pedagógico dos professores e dos alunos e novas formas de gerir os agrupamentos de alunos, os espaços e os tempos e de desenvolver o currículo.” (2023, p.3).

Este pressuposto remete para a proposta de Antonio Bolívar, que prevê um modelo de organização aprendente, que compreende, a partir da reflexão, a tomada de decisão e implementação de novas práticas. Segundo o autor, a escola não melhora por indicações ou diretrizes externas, mas apenas se se tornar uma organização que aprende, (*learning organization*), conduzindo a uma aprendizagem organizacional, (*organizational learning*), o que se refletirá na aprendizagem dos alunos e dos professores. Alerta o autor para o facto de não ser esta a realidade vigente na maioria das escolas, afirmando que “A ironia da realidade escolar é que as instituições dedicadas à aprendizagem não costumam elas próprias aprender.” (2003, p.81).

Para este autor, “(...) as organizações que aprendem parecem mostrar um conjunto de características, tais como a tomada de decisões participativa, comunidade profissional, e responsabilidade coletivas para a aprendizagem dos alunos (...)” (2012, p.31), sendo que “(...) uma escola que aprende e trabalha eficientemente adapta-se à mudança, deteta e corrige erros e progride de modo contínuo.” (*idem*). Neste sentido, e para que se formem verdadeiras comunidades de aprendizagem, é necessário alterar a forma como o professor desenvolve o seu trabalho e também intervir no modo como o seu contexto organizacional se encontra estruturado. Pinheiro & Alves defendem que “Para poderem intervir em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, é imprescindível, portanto, que os professores trabalhem em comunidades de aprendizagem.” (2023, p.4). Não basta promover a aprendizagem dos alunos, é necessário que toda escola invista na autoaprendizagem, onde os professores surgem também como aprendizes e o fazem integrados em grupos ou equipas, no âmbito de uma cultura de colaboração. Roldão esclarece que “(...) a organização do trabalho de ensinar precisa de maximizar o bom resultado do trabalho de aprender, o que não tem sido o caso, apesar de muitos progressos que não se ignoram.” (2006, p.2). A autora considera que há

necessidade de reformular os “modos de trabalho”, convertendo a soma imensa de trabalhos individuais numa outra organização de trabalho: ação planeada, desenvolvida e avaliada por equipas de ensino ou pedagógicas, coletivamente envolvidas com um grupo comum de alunos. Em que a “minha” ou “a tua” disciplina são os instrumentos de um trabalho conjunto e intencionalizado pelas finalidades curriculares, sempre ditas e tantas vezes esquecidas. (*idem*)

A este propósito, Lima & Fialho, ao refletirem sobre a colaboração profissional entre professores, apontam também as equipas colaborativas como uma das características essenciais de uma comunidade de aprendizagem profissional, sendo que esta “(...) estrutura-se com base num conjunto de equipas colaborativas que partilham um propósito comum e cujos membros aprendem uns com os outros.” (2015, p.31).

Machado & Formosinho, recorrendo a Lave & Wenger (1991), afirmam que “É na escola, enquanto organização, e no sistema educativo em que ela se insere que se desenvolve o processo de aprendizagem prática da docência e onde emergem comunidades de prática.” (2016, p.15), considerando os professores como uma comunidade de práticos, que adquirem conhecimento desta forma, privilegiando a metodologia da investigação-ação. O estudo de Patton & Parker (2017) permite traçar algumas conclusões acerca das vantagens das comunidades de práticas e do seu impacto no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, com repercussões no sucesso dos alunos.

É neste sentido que surge a proposta de organização da escola por Equipas Educativas, de forma a

(...) associar o desenvolvimento organizacional e profissional numa comunidade de prática que, ao mesmo tempo que reestrutura a escola, quer criar outras condições de possibilidade para o trabalho colaborativo e para a transformação da cultura da escola e, conseqüentemente, das práticas docentes. (Formosinho & Machado, 2009, p.105).

Este conceito de ensino em equipa tem assumido diferentes conceções e tem vindo a ser implementado de diferentes formas. Em Portugal, surgiu com a proposta de João Formosinho (1988), para o segundo ciclo do ensino básico, que compreendia a organização da escola em “agrupamentos educativos”. Esta proposta de organização incluía três níveis distintos:

1 – O agrupamento dos alunos – A proposta de “Equipas Educativas” sublinha a relatividade da turma enquanto agrupamento rígido e permanente como factor determinante do rendimento escolar (Orden, 1969:144) e defende a criação de grupos flexíveis, cuja composição e extensão só deverá estar determinada em função das actividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização. O agrupamento flexível de alunos exige um planeamento mais cuidado do que o que exige a organização por turmas, contempla actividades que podem requerer mais que um tipo de agrupamento (grande grupo, grupo médio, grupo pequeno, trabalho independente), sendo que cada um deles serve para a consecução de objectivos distintos, adequa-se melhor a certas actividades, põe em jogo poderes de acção muito concretos, desenvolve atitudes e habilidades específicas e exige procedimentos pedagógicos idóneos, material didáctico apropriado, espaços próprios e instalações distintas (García, 1989; Ciscar & Uria, 1986; Lázaro, 1987; Orden, 1969). Neste sentido, as diversas situações de aprendizagem, pelas quais devem passar todos os alunos, são programadas pela Equipa Educativa e comportam um agrupamento distinto dos alunos.

2 – A integração curricular – A proposta de “Equipas Educativas” aponta para uma organização dos saberes que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas (Beane, 2002:30). Assim, é da competência de cada Equipa Educativa estabelecer o seu plano de gestão integrada do currículo e desenvolver todas as actividades que organizou com vista à prossecução dos objectivos que estabeleceu. Estimula-se, assim, a participação activa de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular, desde a tomada de consciência dos problemas com que se deparam, bem como das suas causas estruturais, até à incrementação de acções conducentes à resolução dos mesmos.

3 – As equipas multidisciplinares – A proposta de constituição de equipas em função do trabalho que é desenvolvido com os alunos cria uma categoria organizacional (pelo menos) de valor e poder político equivalente ao dos grupos disciplinares e estimula a criação de uma teia complexa de relações colegiais, com as quais se pretende potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso Currículo e Organização 13 (Hargreaves, 2001:270). Nesta fórmula organizativa, não é o gestor escolar, mas são os profissionais quem decide “pôr em comum” as suas especializações profissionais, os seus interesses, o conhecimento e as habilidades pedagógicas, a experiência acumulada. Os profissionais disponibilizam-se e empenham-se em ordem a “idear e praticar um esquema de trabalho” apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar (Warwick, 1972:34-38).

(Formosinho & Machado, 2009, p.41, 42)

No que se refere ao agrupamento de alunos, os autores consideram ainda, num artigo de 2012, intitulado “Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas”, um nível de organização intermédio, considerando a possibilidade da constituição de turmas contíguas, sendo que estas “partilham um número substancial de professores, um horário semelhante e têm o mesmo Conselho de turma (...)” sendo atribuído “(...) a um conjunto de professores o conjunto de turmas contíguas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo para potenciar a gestão e desenvolvimento das actividades de diversificação curricular.”(p.44). Importa referir que, na escola em estudo, é este o modelo implementado.

Segundo Pinheiro & Alves (2023), as Equipas Educativas, sendo, por natureza, multidisciplinares, favorecem a interação entre os professores das diferentes disciplinas, promovendo a flexibilidade, e conduzem à melhoria das práticas dos professores e dos resultados dos alunos. A organização da escola em Equipas Educativas implica algumas alterações a nível da organização da escola, que vão desde a constituição das próprias equipas, às quais está subjacente uma criteriosa distribuição do serviço docente, à necessidade da criação de cargos de gestão intermédia, como é o caso do coordenador da equipa. É ainda essencial que a gestão de topo e intermédia promova a autonomia das Equipas Educativas e encare a escola como organização aprendente.

Este modelo de organização pedagógica foi, desde logo, adotado por várias escolas portuguesas e, ao longo destes trinta anos, continua a ser implementado, testado, com diferentes formas de operacionalização, de acordo com o contexto específico de cada escola e a forma como os seus agentes se apropriaram do modelo. Vinte anos depois da apresentação desta proposta, Formosinho & Machado, para além de alertarem para a escassez de estudos sobre a implementação deste modelo, acrescentam que “A divulgação destas experiências permitiria, não fazer delas receita a copiar, mas conhecer diferentes *modus faciendi* e suscitar percursos de aprendizagem colectiva.” (2009, p.44). Mais recentemente, e no âmbito dos contratos de autonomia, continuam a existir escolas que optam por este modelo de organização pedagógica. Independentemente da forma como o põem em prática, parecem partir de um objetivo comum: procurar dar uma resposta mais adequada a todos os alunos que integram o sistema escolar, ou seja, promover uma escola efetivamente inclusiva. Tomando por referência alguns estudos apresentados pelos autores acima citados (Formosinho & Machado), constatamos que

(...) o modelo tem impactos positivos na vida da escola a nível da satisfação dos atores educativos e do clima escolar, no desenvolvimento da interação profissional focada nas aprendizagens dos alunos, na análise dos problemas e na busca de soluções consensualizadas, na efetividade do trabalho em equipa e no desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas com reflexos na visibilidade social que garante a cada equipa e a cada um dos seus membros. (2016, p.29)

Também Cabral & Alves (2016) se dedicaram ao estudo do impacto deste modelo de organização pedagógica, procurando investigar a perceção dos alunos acerca do mesmo. Assim,

concluem que, apesar de algumas fragilidades que se prendem com a gestão das atividades por parte dos responsáveis das Equipas Educativas, este modelo é potenciador de mais e mais diversificadas aprendizagens, conseguindo mais facilmente suscitar o interesse dos alunos e implicá-los nas atividades, que o encaram “(...) como um balão de oxigénio no meio de um modelo escolar bafiento que os aprisiona e domestica na lógica da reprodução acrítica dos conteúdos.” (2016, p. 111).

Em suma, podemos afirmar que este modelo, oposto à tradicional “gramática escolar”, aposta numa nova forma de organização escolar, no que se refere à junção de alunos, professores e organização do currículo, assentando na colaboração entre todos e potenciando a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem.

1.2.2. Colaboração docente: enquadramento legal

No que se refere ao enquadramento legal, importa analisar de que forma o quadro normativo prevê a colaboração entre docentes, área que surge interligada com a constituição de Equipas Educativas e a autonomia da escola.

A revolução de 25 de abril de 1974 representa um marco no que se refere à gestão da educação em Portugal, uma vez que, até aí, todas as decisões eram tomadas centralmente, sem que as escolas tivessem qualquer autonomia a este nível. Desde esse momento, tem sido desígnio do estado português promover a igualdade de oportunidades e de acesso à educação com vista ao sucesso escolar, tendo por base, enquanto modelo de organização escolar, os princípios da participação e democraticidade. Tal encontra-se bem explícito na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que remonta ao final da década de 80.

O Decreto-Lei 769-A/76, de 29 de outubro, prevê uma nova organização da escola, onde cabe a participação dos diferentes agentes escolares, nas estruturas aí definidas. Também relativamente à colaboração entre docentes, esta encontra-se mencionada logo no Artigo 24.º, do ponto III, como sendo uma das principais funções do Conselho Pedagógico.

Treze anos depois, o Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos e ensino secundário, visando, de acordo com o seu preâmbulo, “(...) inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos local e regional”. Segundo este normativo, a autonomia de

escola concretiza-se mediante a elaboração de “(...) um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. (Artigo 2.º, ponto 1). Para além deste documento, está ainda prevista a elaboração do Regulamento Interno, de acordo com o Artigo 11.º, alínea e). O Artigo 14.º, referente à formação e gestão de pessoal docente, esclarece ainda que compete à escola “Promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas.” (alínea f)).

A publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, pretende reforçar a autonomia das escolas, mediante a possibilidade da celebração de contratos de autonomia. De acordo com o seu preâmbulo, “(...) afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia.” Segundo este normativo, o processo de autonomia assenta em três instrumentos distintos: Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. De acordo com o ponto 2 do Artigo 35.º, a articulação curricular é assegurada pelos departamentos curriculares, mediante as disciplinas ou áreas disciplinares que os integram.

Um ano depois, surge o Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho, com o objetivo de definir as condições de funcionamento e coordenação das estruturas de orientação educativa, tratando-se de estruturas de gestão intermédia que, segundo o seu preâmbulo, “(...) desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola”. No Artigo 3.º, ponto 1, referente à articulação curricular, é referido que “A articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos.” Ainda assim, esta continua assegurada pelo conselho de docentes ou pelos departamentos curriculares.

Em 2008, com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, procura reforçar-se a autonomia das escolas e são introduzidas alterações significativas na sua organização, nomeadamente através da criação do cargo de Diretor ou da constituição do Conselho Geral (que substitui a anterior Assembleia de Escola). Aprovado então o novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, podemos verificar, de acordo com o Artigo 4.º, ponto 1, do capítulo I, que um dos seus objetivos é “Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;”, bem como “Proporcionar condições

para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.” (alíneas b) e g), respetivamente).

É também visível, no Artigo 43.º “Articulação e Gestão Curricular”, do capítulo IV, ponto 1, que “A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes (...) procurando adequar o currículo às necessidades dos alunos”, sendo esta assegurada pelos departamentos curriculares.

Um outro normativo relevante surge dez anos depois, o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que, tendo como preocupação o sucesso de todos os alunos, promovendo uma escola inclusiva (prevista no Decreto-Lei 54/2018, emitido na mesma data) reconhece, no seu preâmbulo, que, para tal, é necessário que “(...) seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.” Este compreende não apenas os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, pressupondo-se a adoção de “(...) diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;”. No ponto 1, alínea s), do Artigo 4.º, capítulo I, do referido diploma legal, é dada ênfase à importância do trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, realização e avaliação do ensino e das aprendizagens. No âmbito do artigo 21.º, Dinâmicas Pedagógicas, ponto 2, do capítulo II, esclarece-se que as Equipas Educativas devem definir a sua linha orientadora de atuação em função da turma ou grupo de alunos ou das características da turma. No ponto 3, encontramos cinco pressupostos que devem ser assegurados para que seja promovida uma aprendizagem de qualidade:

- a) Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares;
- b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos;
- c) A rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade;
- d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;
- e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.

Esclarece ainda o ponto 5 que, de forma a alcançar a qualidade e eficiência educativas, as escolas poderão optar por outras formas de organização, que assentam na colaboração docente, tais como a coadjuvação, criação de grupos de trabalho, entre outras.

Tendo por base todo o quadro legal referido, é possível constatar que, nas últimas décadas, se tem procurado traçar um caminho que prevê uma aposta cada vez maior na autonomia das escolas e na promoção do trabalho colaborativo entre docentes, não só a nível de grupo/departamento, mas também interdisciplinar, de forma a encontrar uma resposta cada vez mais adequada para os diferentes alunos que integram o sistema escolar e atender às suas necessidades específicas, sendo que estas três áreas (autonomia, colaboração e flexibilidade) se encontram permanentemente interligadas. Contudo, e embora se reconheça alguma evolução também a nível da prática, é possível constatar a dificuldade das escolas em operacionalizar os diferentes normativos que têm vindo a ser emitidos nesse sentido.

1.2.3. O Projeto Educativo e a colaboração docente

No ponto anterior, analisámos a forma como a colaboração docente, incluindo a criação de Equipas Educativas, surgiu no quadro normativo, o que nos remeteu, forçosamente, para a autonomia da escola. Este conceito, por sua vez, está também relacionado com um dos documentos mais relevantes no quotidiano da escola, o Projeto Educativo, o qual consideramos pertinente abordar de forma mais minuciosa, no sentido de que resulta, por um lado, de um trabalho conjunto e, por outro lado, poderá espelhar a importância atribuída por uma determinada escola à colaboração docente. De facto, o Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, já referido anteriormente, esclarece, no Artigo 2.º, do capítulo I, o seguinte: “Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (...)”, acrescentando que este traduz-se “(...) na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos.” Este normativo traduz não só a importância deste documento, como aponta para a necessidade de resultar do envolvimento dos diferentes agentes na sua elaboração.

Contudo, ainda nesse ano, foi publicado o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, que incumbe o Conselho Pedagógico de desencadear os mecanismos necessários para a construção do Projeto Educativo de escola, o que, juntamente com as dificuldades sentidas relativamente à operacionalização do mesmo e à reduzida autonomia de que a escola beneficiava, retirou a este documento a sua principal função, de guia da ação desenvolvida pelos diferentes agentes

escolares, transformando-o, muitas vezes, numa mera formalidade, que, ainda hoje, em muitas situações, se procura contrariar.

Dois anos mais tarde, surge o Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, que define um novo regime de direção e administração e gestão da escola, e onde podemos verificar que a elaboração deste documento deve resultar de uma articulação entre o Conselho de Escola, o Diretor Executivo e o Conselho Pedagógico.

Não obstante as tentativas legais de que este projeto resulte de uma ação partilhada, a definição do termo Projeto Educativo surge, de forma mais explícita, no Decreto-Lei 115-A/98, sendo reiterada posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, e do Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, que destaca sua importância, à semelhança do Regulamento Interno e do Plano de Atividades, enquanto instrumentos de exercício de autonomia. Assim, no Artigo 9.º, do capítulo II, surgem as seguintes definições:

- a) «Projeto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) «Regulamento interno» o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) «Planos anual e plurianual de atividades» os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.

Também o mais recente diploma legal, Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, prevê, no seu preâmbulo, a constituição de Equipas Educativas, bem como a “Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens;” (alínea s), do ponto 1, do Artigo 4.º). Ainda o Artigo 18.º, do capítulo II, referente ao planeamento curricular, salienta a importância do Projeto Educativo, esclarecendo que este tem “(...) como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos.” e é nele que se consagram todas as opções de natureza curricular (Artigo 20.º).

Reconhecida então a importância que este documento assume na organização e funcionamento da escola, resultante de um quadro legal que sucessivamente tem procurado atribuir-lhe o lugar

de destaque que merece, a verdade é que, tal como refere Costa, parece haver uma discrepância entre os discursos e as práticas, pois “(...) não basta regulamentar, não basta elaborar e aprovar documentos (...) para que um projeto decretado seja sinónimo de um projeto construído.” (2003, p. 1329).

Ainda assim, e como já foi referido, é no Projeto Educativo que se encontram definidos os valores, as metas e as estratégias que permitem à escola levar a cabo a sua função educativa. Este é, pois, “o documento identitário da escola” (Casanova, 2014, p.1). Deve ser um documento claro e sucinto, que permita compreender qual o caminho que determinada escola perspetiva para si e de que forma o pretende traçar, isto é, que metas pretende alcançar, que estratégias irá privilegiar e que valores terá por base. Braz, citando Carvalho & Diogo (2001), refere que este documento deve preencher os seguintes requisitos:

Funcionar como ponto de referência para a gestão e tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos;

Garantir a unidade de ação da escola nas suas variadas dimensões;

Ser o ponto da contextualização curricular;

Servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos;

Promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola. (2012, p.26)

Costa (2003), remetendo para o binómio autonomia-melhoria da qualidade da escola, destaca três dimensões essenciais à construção do Projeto Educativo da escola: a participação, a estratégia e a liderança. Relativamente à primeira, a mais relevante para o nosso estudo, refere o autor que “Muito dificilmente um projeto de escola terá sucesso se (...) os seus intervenientes não forem chamados para tal.”, acrescentando que “(...) o projeto requer a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada (...)” (2003, p. 1331). No que se refere à dimensão da estratégia, refere o autor que é necessário que esse documento espelhe, de forma clara e rigorosa “(...) o sentido da acção a desenvolver, as metas a atingir, em ordem a que o projecto educativo seja efectivamente, no dia-a-dia, um documento orientador da acção e de vinculação das práticas escolares.” (2003, p.1332). Certamente que a elaboração de um documento com estas características requer, como esclarece Costa, a existência de uma liderança, de topo e intermédia, democrática e participativa, “(...) de cujo envolvimento no projecto educativo da escola dependerá necessariamente o sucesso deste.” (2003, p.1334).

Jerónimo define o Projeto Educativo como um “(...) documento construído com base na realidade da população que serve e dos recursos que detém, traduz as grandes linhas orientadoras

da sua ação, definindo os princípios, os objetivos e as metas que nos propomos alcançar num próximo futuro.” (2017, p.53).

Braz (2012), recorrendo a Carvalho & Diogo (1994), apresenta as seguintes etapas como necessárias à elaboração do Projeto Educativo: identificação de uma área problemática (que se deseja ver alterada/melhorada); diagnóstico da situação; conceptualização do problema; possíveis soluções; programação da ação; distribuição de tarefas; metodologias pedagógicas e avaliação.

O Projeto Educativo é, portanto, um documento orientador que deverá, por um lado, espelhar a ação da escola nos seus diferentes níveis e servir de base para a elaboração de outros documentos estruturantes que permitem a sua operacionalização, tal como o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Escola ou o Plano Anual de Atividades. Deve resultar de uma ação conjunta dos diferentes agentes educativos, atender ao contexto específico em que cada escola está inserida e assentar numa cultura de colaboração, promovendo-a, em simultâneo. Será, então, o documento onde a colaboração encontra, por excelência, a sua máxima expressão.

No âmbito do nosso estudo, interessa perceber se a colaboração docente está patente no Projeto Educativo da escola em análise e de que forma. Assim, debruçando-nos sobre este documento em específico, constatamos que faz referência às sugestões dos docentes, apelando a uma participação ativa por parte destes. Considera ainda o documento que a colaboração é uma das áreas nas quais a educação deve estar centrada. Um dos princípios nele vigentes é precisamente o da coerência e da flexibilidade, através da promoção do trabalho colaborativo, sendo também uma das competências que se pretende que os alunos desenvolvam. Relativamente aos professores, surge também, de forma explícita, a importância de se **promover uma cultura de colaboração**, melhorando o trabalho em equipa e aumentando a partilha de materiais e boas práticas. Assim, concluímos que, no caso específico desta escola, estamos perante um documento que privilegia a colaboração e que pretende que as suas práticas sejam parte efetiva do trabalho docente.

2. Metodologia de Investigação

Ao longo deste capítulo, dedicar-nos-emos à identificação da problemática e objetivos de investigação, à explicitação da seleção dos participantes no estudo, à apresentação da natureza do mesmo e respetivos fundamentos metodológicos e à definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados e respetivos métodos de tratamento e análise dos mesmos.

2.1. Problemática e objetivos da investigação

Coutinho apresenta-nos algumas fontes para a definição de problemas, sendo que a seleção deste problema assenta sobretudo na primeira fonte apresentada pelo autor “o interesse e a experiência do investigador” (2013, p.51). De facto, a nossa experiência profissional, de mais de duas décadas de contacto com o contexto escolar, confirma que, muitas vezes, “Sentimos a necessidade de mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.” (Nóvoa, 2009, p.204). Na opinião de vários autores, já citados no capítulo anterior, esta mudança a que se aspira permitirá combater o excesso de discursos e traduzi-los em práticas efetivas que permitam a melhoria da escola, passando por uma aposta significativa em dinâmicas de trabalho colaborativo docente. Efetivamente, foi esta necessidade de implementação de práticas (efetivas) de trabalho colaborativo, consideradas adequadas do ponto de vista do desempenho do professor e fundamentais para a melhoria da escola, que suscitou o nosso interesse pessoal, académico e profissional, e nos levou a optar por esta temática, considerando que a investigação nesta área poderá contribuir para compreender melhor a forma como estas estas práticas estão, de facto, a ser implementadas, quais as suas principais barreiras e quais os fatores promotores dessas práticas de colaboração docente, sobretudo no seio das Equipas Educativas. Perante o interesse e a experiência comprovada, nacional e internacionalmente, dos benefícios do trabalho colaborativo, importa compreender de que forma é efetivamente implementado e quais os facilitadores ou barreiras à sua eficácia plena. Justificado o interesse e a pertinência do tema em estudo, definiu-se a seguinte questão orientadora: **“Em que medida as Equipas Educativas da escola X estruturam e promovem práticas de trabalho colaborativo?”**

Assim, diríamos que o principal objetivo do nosso estudo é “Compreender de que forma as Equipas Educativas estruturam e promovem as suas práticas de trabalho colaborativo”.

Perante este objetivo, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- **Caracterizar práticas de trabalho colaborativo que os professores afirmam desenvolver, no âmbito das Equipas Educativas;**
- **Identificar as principais dificuldades e os principais facilitadores na implementação de práticas de trabalho colaborativo, no seio das Equipas Educativas;**
- **Conhecer as perceções dos professores relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido pelas Equipas Educativas.**

Para dar resposta a estes objetivos, foram elencadas as seguintes questões:

- Quais as práticas relatadas de trabalho colaborativo em que os docentes participam no seio das Equipas Educativas?
- Em que dimensões se desenvolve o trabalho colaborativo nas Equipas Educativas?
- Que tipos de relações colaborativas existem nas Equipas Educativas?
- Que fatores dificultam estas práticas de trabalho colaborativo?
- Quais os principais facilitadores?
- Quais as perceções dos professores acerca do trabalho colaborativo realizado pelas Equipas Educativas?

2.2. Seleção dos participantes no estudo

Tendo em conta a distinção apresentada por Abelha (2005) entre amostra aleatória e não aleatória, consideramos que a segunda é a que se adequa ao nosso estudo, uma vez que obedece a “(...) um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação que está a realizar (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, citados por Abelha, 2005, p. 79). Assim, seleccionámos uma escola de terceiro ciclo e ensino secundário, denominada de Escola X, por questões deontológicas, sendo que, subjacente a esta escolha, estiveram os seguintes critérios:

- Conhecimento da escola e do seu funcionamento, nomeadamente do facto de existirem Equipas Educativas;
- Proximidade com o local de residência;
- Disponibilidade manifestada pelo Diretor, num primeiro contacto, de carácter informal, para a participação no estudo.

Definido o contexto, optámos, para além da análise documental, por aplicar o inquérito por questionário a todos os docentes que integraram as Equipas Educativas, e complementá-lo com entrevistas semiestruturadas aos seis diretores de turma/coordenadores, responsáveis pela dinamização das sessões de trabalho colaborativo.

2.3. Natureza do estudo e fundamentos metodológicos

Segundo Reichardt e Cook, “La elección del método de investigación debe depender también, al menos in parte, de las exigencias de la situación de investigación de que se trate.” (2005, p.37). Assim, importa, em primeiro lugar, distinguir o paradigma qualitativo do quantitativo, que, com origem em tradições diferentes e opostas, são definidos por Graça (2016, p. 67) da seguinte forma:

Paradigma qualitativo: emprega métodos qualitativos, observação naturalista e sem controlo, subjetividade, orientado para o processo, não generalizável, assume uma realidade dinâmica.

Paradigma quantitativo: emprega métodos quantitativos, procura as causas dos fenómenos, medição rigorosa e controlada, objetiva e orientado para o resultado.

Ainda segundo esta autora, enquanto o método qualitativo procura a descoberta do conhecimento, o método qualitativo pretende contribuir para a construção do conhecimento. Contudo, desde o final do século XX, que as investigações com enfoques mistos começaram a ser aceites “(...) transpondo a dicotomia quantitativo e qualitativo, colocando de lado a ideia de confronto paradigmático (...)” (Coutinho, 2013, p.255). Reichardt e Cook (1979), citados por Coutinho (2013, p.356), apontam para a possibilidade da combinação de ambos os métodos, esclarecendo que o investigador “(...) para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo adotar uma combinação de atributos de cada um deles, com recurso a métodos de cariz quantitativo e qualitativo.” Assim, tendo em conta a nossa questão orientadora, que consiste em tentarmos perceber de que forma as Equipas Educativas promovem e estruturam práticas de trabalho colaborativo, pretendemos desenvolver um estudo descritivo, sendo que este “(...) consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenómeno.” (Sampieri et al., 2006,

p.100). Deste modo, considerámos que a melhor forma de dar resposta à nossa questão orientadora seria através de instrumentos de recolha de dados mistos (de cariz qualitativo-análise documental/inquérito por entrevista e quantitativo- inquérito por questionário). Perante o exposto, entendemos que a metodologia mista seria a que melhor se adequa ao estudo que pretendíamos desenvolver.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No âmbito da metodologia mista, utilizámos, como já referimos, instrumentos de cariz qualitativo, como é o caso da análise documental e da entrevista semiestruturada e de cariz quantitativo, nomeadamente o inquérito por questionário. Álvares refere que “(...) é já hoje boa prática cruzar informação e recolha de dados quantitativos e qualitativos e assegurar a triangulação de informação.” (2021, p.7).

2.4.1. Inquérito por questionário

No nosso entender, a aplicação do inquérito por questionário permitiu-nos recolher dados relevantes para respondermos às questões formuladas no estudo, pois possibilita inquirir “(...) um conjunto de indivíduos, geralmente representativo de uma população (...)” sobre “(...) as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento de um acontecimento ou de um problema (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190). Cientes da complexidade da elaboração e aplicação deste instrumento, considerámo-lo adequado, uma vez que permite inquirir um elevado número de pessoas de forma rápida, extraíndo grande quantidade de informação, ou seja, “(...) aceder à informação à medida das nossas intenções.” (Álvares, 2021, p.9). Quivy & Campenhoudt (1992) e Pardal & Correia (1995), citados por Martins (2016), apontam ainda como vantagens deste instrumento o facto de permitir várias análises de correlação, ser económico, confidencial e flexível quanto ao momento de resposta. Todas estas vantagens, aliadas ao facto de pretendermos inquirir cerca de 30 docentes, a totalidade dos docentes que integraram as Equipas Educativas, pareceu-nos um instrumento pertinente. Considera ainda Álvares (2021) que este instrumento é adequado quando se pretende descrever um fenómeno, o que vai também ao encontro do nosso objetivo. De entre as limitações apresentadas pelos autores acerca deste instrumento, destacamos

a que se adequa ao nosso estudo, nomeadamente o facto de não permitir esclarecimentos adicionais. Contudo, contámos superar esta situação utilizando outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o inquérito por entrevista.

O questionário (ver Apêndice II) foi elaborado recorrendo à plataforma da *Microsoft Office365*, *Google Forms*. Encontra-se organizado em três partes distintas, sendo que a primeira teve como objetivo obter dados concretos que permitem caracterizar a amostra, inquirindo os respondentes acerca do seguinte: idade, sexo, habilitação profissional, tempo de serviço total, tempo de serviço na escola, categoria profissional, grupo disciplinar, disciplina lecionada, cargos desempenhados e experiência em Equipas Educativas. Trata-se de um conjunto de onze questões, todas elas fechadas. Quanto à segunda parte do questionário, esta teve como principal objetivo caracterizar as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas nas Equipas Educativas. É constituída por cinco questões, sendo que apenas uma é aberta. Nesta parte, os inquiridos responderam sobre o funcionamento das Equipas Educativas (regime, horário, frequência e constituição), os assuntos abordados durante as reuniões das Equipas Educativas, a partilha de estratégias de ensino e recursos utilizados e a possibilidade de lecionar em conjunto ou fazer permutas temporárias entre docentes. No que concerne à terceira e última parte do questionário, esta visou conhecer as perceções dos docentes acerca das práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas nas Equipas Educativas. Foi constituída por também por cinco questões, todas elas fechadas, que versavam sobre o seguinte: ambiente vivido nas Equipas Educativas; tempo definido e gestão do mesmo; contributo das Equipas Educativas para o desempenho dos alunos, dos professores e da escola em geral. As questões elaboradas na segunda e terceira partes do questionário foram delineadas tendo em conta as conclusões dos estudos apresentadas no capítulo 1, emergindo assim da revisão da literatura do tema em estudo e dos objetivos de investigação definidos. Optou-se por recorrer às escalas do formato Likert, com os seguintes graus de posicionamento: frequência – cinco graus (Nunca, Raramente, Algumas Vezes, Muitas Vezes, Sempre); concordância – quatro graus (Discordo totalmente, Discordo parcialmente, Concordo Parcialmente, Concordo Totalmente).

Este instrumento foi sujeito a um processo de validação, interna e externa, de forma a apurar a clareza, objetividade na formulação e pertinência das questões, bem como a sequência das mesmas, tendo em conta os objetivos do nosso estudo. Assim, e no que concerne à validação interna, foi alvo de análise por uma docente da Universidade Aberta, conhecedora de todo o estudo e dos objetivos nele definidos. Relativamente à validação externa, foi disponibilizado

inicialmente a cinco docentes para que opinassem sobre as questões colocadas pois, não tendo integrado as Equipas Educativas no ano sobre o qual se debruça o estudo, estão familiarizados com esta realidade. Esta validação levou a alguns ajustes, nomeadamente a necessidade de clarificar as indicações de preenchimento e alterar a sequência de algumas questões.

Posteriormente, foi submetido à Comissão de Ética da Universidade Aberta, que emitiu um parecer favorável à aplicação do mesmo (ver Apêndice V).

Assim, o questionário foi disponibilizado através de um *link*, enviado por *email*, no final do mês de outubro do ano letivo 2023/2024, aos 30 professores que integraram as Equipas Educativas no ano letivo anterior ao estudo. Esta opção teve em conta o facto de, no presente ano letivo, se tratar de uma fase inicial do desenvolvimento dos trabalhos nas Equipas Educativas, não dispondo ainda os docentes de informação suficiente para responderem com o rigor necessário. Dos 30 questionários enviados, obtivemos 25 respostas, no prazo de um mês. Importa referir que, dos 30 professores que integraram as Equipadas Educativas, 4 não tinham hora prevista para reuniões de Equipa, pelo que não puderam responder.

2.4.2. Inquérito por entrevista

Para além do inquérito por questionário, optámos por aplicar o inquérito por entrevista aos seis coordenadores/diretores de turma, responsáveis pelas diferentes Equipas Educativas, tendo em conta que este instrumento permite “(...) ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193) caracterizando-se por “(...) um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele.” (*idem*). Segundo estes autores, entre as principais vantagens deste instrumento, destacam-se o grau de profundidade da informação recolhida, bem como a sua flexibilidade, sendo que esta que pode também assumir-se como uma desvantagem, ao compreender outras variáveis do contexto. Assim, foi elaborado um guião (ver Apêndice III), tendo por base os seguintes objetivos gerais: caracterizar as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas nas Equipas Educativas e conhecer as perceções dos coordenadores das Equipas Educativas acerca dessas práticas. Do guião constavam quatro blocos temáticos: legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, caracterização do entrevistado, práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas e validação da entrevista. O primeiro bloco teve como objetivos gerais legitimar a entrevista e motivar o entrevistado, o segundo bloco pretendeu recolher

informação sobre o percurso profissional do entrevistado, o terceiro visou conhecer as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas, enquanto o quarto e último foi dedicado à validação da entrevista. Para cada um dos objetivos gerais, foram traçados objetivos específicos, tal como ilustra o quadro que se segue:

Quadro 2-1. Síntese do Guião da Entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
I- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Informar o entrevistado sobre o tema e objetivos do estudo; . Solicitar a sua colaboração, salientando a importância da mesma; . Assegurar a confidencialidade da informação veiculada; . Solicitar autorização para gravação em áudio da entrevista e transcrever, na íntegra, ou excertos da mesma; . Agradecer a colaboração, destacando a importância da mesma.
II- Caracterização do entrevistado	Recolher informação sobre o percurso profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer a formação académica do entrevistado; . Conhecer a sua situação profissional; . Averiguar a sua experiência em Equipas Educativas.
III- Práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas	<p>Conhecer as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas</p> <p>Compreender a perceção do coordenador relativamente a essas práticas</p>	<p>Conhecer o funcionamento das Equipas Educativas em relação ao:</p> <ul style="list-style-type: none"> . regime; . horário; . frequência; . constituição; . assuntos abordados; . partilha de estratégias e recursos; . lecionação conjunta/permuta entre docentes. <p>Conhecer a perceção do coordenador relativamente ao:</p> <ul style="list-style-type: none"> . ambiente vivido nas Equipas Educativas; . tempo previsto e gestão do mesmo; . facilitadores e barreiras na implementação de práticas de trabalho colaborativo;

		<ul style="list-style-type: none"> . contributo para o desempenho dos alunos; . contributo para o desempenho dos professores; . contributo para a melhoria da escola em geral; . ao seu papel enquanto coordenador da Equipa.
IV-Validação da entrevista	<p>Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões</p> <p>Renovar o agradecimento pela colaboração</p>	

Para cada um dos objetivos específicos, foram ainda construídas questões, cuja resposta pudesse ir ao encontro da informação pretendida. O guião foi alvo de validação por parte de uma docente da Universidade Aberta. Todas as entrevistas foram realizadas de forma presencial, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2024, na escola onde se realizou o estudo, recorrendo-se à gravação de voz e posterior transcrição das mesmas (por questões de preservação da identidade dos entrevistados, optou-se por colocar apenas uma síntese das entrevistas (ver Apêndice IV)). Após a sua aplicação, e de forma a facilitar a análise dos dados recolhidos, foram definidas categorias, subcategorias e indicadores, de acordo com os blocos temáticos previamente definidos (Dados profissionais, práticas de trabalho colaborativo ao nível das Equipas Educativas e Perceções dos coordenadores sobre as práticas de trabalho colaborativo nas Equipas Educativas) e elaborada, tal como referido anteriormente, uma síntese com toda a informação pertinente. Esta análise assentou na análise categorial definida por Bardin como “(...) o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.” (2013, p.39). Optámos, de acordo com as possibilidades apresentadas pela autora, por definir as categorias, posteriormente, tendo em conta os discursos dos entrevistados, bem como os objetivos gerais e específicos estipulados no guião.

2.4.3. Análise documental

Segundo Graça, a análise documental “(...) recorre a fontes que, por ainda não terem recebido tratamento, são designadas de primárias.” (2016, p.74). Apesar de ser uma técnica complexa, “(...) cujo principal objectivo é o tratamento da informação contida em diferentes documentos (...)” (Abelha, 2005, p.95), considerámo-la essencial, uma vez que os documentos que pretendemos analisar contêm informação escrita (oficial) acerca da forma como a escola

pretende implementar o trabalho colaborativo ao nível das Equipas Educativas, parecendo-nos importante cruzar esta informação com a que foi recolhida mediante a aplicação dos restantes instrumentos. Assim, neste ponto, analisámos os documentos estruturantes, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola e o Regulamento Interno e elaborámos um esquema com a informação relevante, para facilitar a sua interpretação (por questões de preservação da identidade da escola, optou-se por não o incluir nos apêndices). De modo a facilitar a interpretação da informação recolhida, foram utilizadas algumas das categorias e subcategorias já definidas aquando da análise dos dados recolhidos, mediante a aplicação do inquérito por entrevista e também na sequência da proposta de Bardin (2013).

2.5. Métodos de tratamento e análise de dados

Aplicados os instrumentos de recolha de dados, passámos à sua análise e interpretação. Esta variou de acordo com a natureza dos mesmos, pelo que optámos, em primeiro lugar, por utilizar a análise estatística no que se refere ao inquérito por questionário, pois “A análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 222). Acrescentam estes autores, como principais vantagens deste método, o rigor e precisão, as potencialidades dos meios informáticos e a apresentação de resultados claros. Neste sentido, e tirando partido dessas mesmas vantagens, optámos por recorrer à análise de dados automática, emitida após o preenchimento dos questionários no *Google Forms* e que permite a apresentação da informação sob a forma de tabelas ou gráficos.

No que concerne ao inquérito por entrevista e análise documental, optámos pela análise de conteúdo, tendo em conta que “(...) oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 235). Entre as diferentes vantagens elencadas pelos autores, destaca-se a distância que o investigador deve manter em relação a interpretações espontâneas ou a possibilidade de um controlo posterior sobre o trabalho de investigação. Lima refere que “À semelhança do que fazem os estatísticos com a análise de dados quantitativos, também os analistas de conteúdo

procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados.” (2014, p.7)

2.6. Procedimentos éticos

Segundo a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a “(...) referência a padrões éticos comuns potencia a ação esclarecida e autónoma dos investigadores (...) contribuindo decisivamente para a sua credibilização pública.” (Baptista, 2014, p.5). Assim, esta ação deve pautar-se pelo respeito na relação com os participantes, com a comunidade de investigadores, com os estudantes e profissionais da educação, com outros promotores e colaboradores e com as comunidades e sociedade em geral, tendo em conta que a investigação decorre “(...) em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos”. (Baptista, 2014, p.7). Para tal, é imprescindível esclarecer e informar os participantes e/ou envolvidos acerca de todos os procedimentos que envolvem a sua participação, incluindo a divulgação dos resultados da investigação, assegurar a privacidade, discrição e anonimato, bem como permitir a desistência da sua participação (o que se verificou, quer em relação ao inquérito por questionário, quer ao inquérito por entrevista, tendo sido assinado o consentimento informado para ambos e também o consentimento de gravação de voz, no caso do inquérito por entrevista). Os deveres para com a comunidade de investigadores passam também pelo respeito pela propriedade intelectual, imprescindível nas diferentes etapas do estudo. Assim, importa esclarecer que, ao longo dessas etapas, todas estas questões estiveram salvaguardadas, com especial destaque para a identificação da escola ou dos diferentes participantes, sendo que foi também solicitada autorização junto da Direção da escola para a realização deste estudo (ver Apêndice I).

3. Resultados

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos após a aplicação dos inquéritos por questionário, inquéritos por entrevista e análise documental, analisando e discutindo os seus resultados. Antes dessa informação, segue-se uma breve caracterização da escola onde se realizou o estudo.

3.1. Caracterização da escola

A presente caracterização resulta sobretudo da análise do Projeto Educativo da escola onde decorreu o nosso estudo e de outros documentos orientadores, bem como dos dados recolhidos através da observação direta e entrevistas aos diferentes participantes. Salvar-se-á, naturalmente, a identidade de todos os intervenientes, bem como da própria escola.

Trata-se de uma escola da qual fazem parte cerca de mil alunos (do terceiro ciclo e ensino secundário) e oitenta professores, todos profissionalizados, e com uma média de idades de cinquenta e dois anos. A maioria são do sexo feminino. Importa referir que se trata de um corpo docente bastante estável.

Em relação à organização pedagógica, para além do Diretor e Subdiretor, existem ainda vários assessores, diretores de ciclo, delegados de grupo disciplinar, diretores de turma e outras estruturas de apoio. Segundo o Regulamento Interno, as Equipas Educativas surgem no âmbito das estruturas de organização das atividades da turma. Estas são compostas por um conjunto de docentes que lecionam as mesmas turmas, ou outros técnicos que acompanhem os alunos, de forma a definir e/ou ajustar, colaborativamente, procedimentos em relação ao processo de ensino aprendizagem, atendendo à especificidade de cada aluno, e à avaliação, bem como a participação em projetos de natureza diversa. Têm também como função implementar o Projeto Curricular de Turma e monitorizar atitudes e comportamentos dos alunos, definindo também estratégias de atuação a este nível. As Equipas Educativas reúnem ordinariamente uma vez por semana, ou extraordinariamente sempre que necessário, em horas previamente definidas e que estão previstas nos horários dos docentes, e são presididas pelo Diretor de Turma.

A escola fica situada numa vila do litoral do país, da qual fazem parte cerca de nove mil habitantes, tendo-se assistido a um progressivo crescimento demográfico. A população engloba

diferentes estratos socioeconómicos, destacando-se, como atividades principais, a indústria, o comércio e os serviços.

Esta escola iniciou o seu funcionamento em meados do século XX, permitindo às crianças/jovens desta localidade prosseguir estudos mais perto da sua área de residência, para além do ensino primário. Assim, inicialmente, compreendia os atuais segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário. Posteriormente, passou a abranger apenas o terceiro ciclo e ensino secundário, níveis que ainda hoje mantém. Ao longo das últimas décadas tem assumido uma importância extrema para o desenvolvimento da região, pois permitiu melhorar consideravelmente o nível de escolaridade da população, contribuindo para o desenvolvimento económico e social da região.

No que se refere às instalações, estas também sofreram alterações, uma vez que inicialmente compreendiam apenas um edifício/bloco. Contudo, ao longo das últimas décadas, foram construídos outros edifícios/blocos, onde se encontram o pavilhão gimnodesportivo, a biblioteca, a cantina, os bares e os espaços exteriores de convívio, de forma a dar resposta ao crescente número de alunos que foi frequentando a escola.

Relativamente ao espaço interior, e centrando a nossa atenção no objetivo do nosso estudo, destaca-se uma grande e ampla sala de professores, composta por mesas de trabalho e por uma zona de convívio, uma sala de informática e uma sala de reuniões, locais privilegiados para a realização de reuniões entre pessoal docente. É de salientar a aposta recente em mais e mais atuais ferramentas digitais (equipamento de salas de aula e salas de reuniões com mais computadores e mais recentes, mais fontes de corrente elétrica, aquisição de projetores, *access points*, entre outros), bem como a aposta na formação do pessoal docente na área das tecnologias, não só com vista à melhoria do processo de ensino aprendizagem, mas também como possível recurso na colaboração entre docentes.

Segundo o Projeto Educativo da escola em análise, e para melhor responder aos desafios da atualidade, a Educação deverá estar centrada em diferentes áreas, entre as quais se encontra a **Colaboração, mediante o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo**. Ainda tomando por referência este documento, e como já foi referido anteriormente, um dos objetivos do mesmo é a **promoção de uma cultura de colaboração** que permita a professores e alunos uma aprendizagem através da partilha de experiências e boas práticas, potenciando atitudes de cooperação e o espírito de equipa.

3.2. Apresentação de resultados

3.2.1. Inquérito por questionário

Após a aplicação dos inquéritos por questionário, apresentam-se os resultados obtidos, de acordo com as três partes que compõem o mesmo: caracterização dos inquiridos; caracterização das práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas nas Equipas Educativas; perceção dos professores acerca dessas práticas. Atendendo a que os inquéritos por questionário foram aplicados recorrendo ao *Google Forms*, o apuramento dos resultados tornou-se mais fácil, pois esta aplicação fá-lo de forma automática. Permite ainda exportar os dados para o programa *Excell*, o que também constitui uma mais-valia nesta matéria, facilitando a construção dos gráficos.

Assim, como já foi referido, o inquérito por questionário foi aplicado aos 30 docentes que integraram as Equipas Educativas, sendo que apenas 26 puderam responder, dado que os outros 4 não tinham hora prevista nos seus horários para estas reuniões, tendo sido obtidas 25 respostas.

De forma a caracterizar os participantes no estudo, começou por questionar-se os inquiridos relativamente à idade, sexo, habilitação profissional, tempo de serviço total, tempo de serviço na escola, categoria profissional, grupo disciplinar, disciplina lecionada, cargos desempenhados e experiência em Equipas Educativas. Perante estas questões, apuraram-se os seguintes resultados:

Tabela 3-1. Idade e sexo dos inquiridos

		Número de respostas	Percentagem
Idade	<30	1	4%
	30-45	8	32%
	46-60	11	44%
	>60	5	20%
Sexo	Masculino	7	28%
	Feminino	18	72%

Ao analisar a tabela, verifica-se, no que respeita à idade, que a maior parte dos respondentes se situa entre os 46 e os 60 anos, ao passo que as idades inferiores a 30 anos (4%) e superiores a 60 (20%) são as que compreendem menos respondentes. Relativamente ao sexo, a maior parte dos inquiridos pertence ao sexo feminino (72%).

No que se refere à habilitação profissional, a grande maioria dos docentes é detentor do grau de licenciatura (56%), 32% apresenta o grau de mestre, 12% dos respondentes tem uma pós-

graduação, não havendo nenhum doutorado entre os respondentes, tal como mostra o gráfico abaixo:

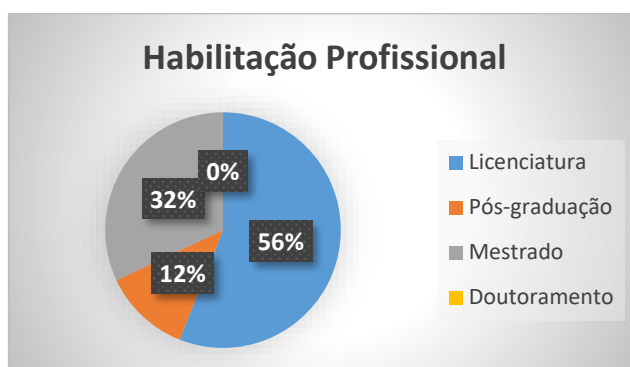


Gráfico 3-1. Habilitação profissional dos inquiridos

Em relação ao tempo de serviço, quer total, quer na escola em análise, verifica-se que a grande maioria (64% dos respondentes) possui mais de 20 anos, tratando-se, portanto, de docentes com bastante experiência, tal como demonstram os gráficos que se seguem:

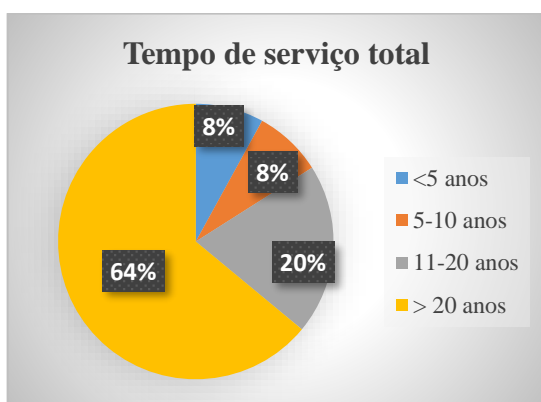


Gráfico 3-2. Tempo de serviço total dos inquiridos

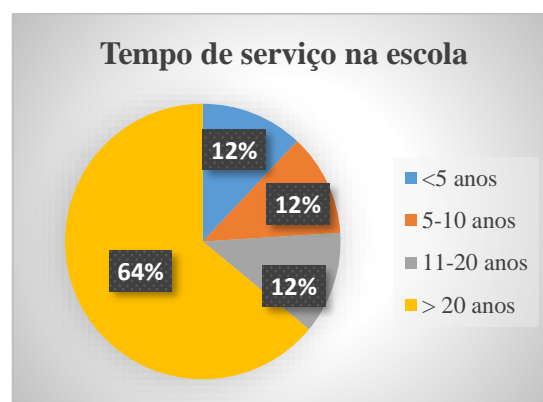


Gráfico 3-3. Tempo de serviço na escola dos inquiridos

No que se refere à categoria profissional, constata-se que a grande maioria (84%) pertence ao quadro de nomeação definitiva, sendo a percentagem de respondentes contratados residual (16%). Assim, constata-se que os docentes que integraram as Equipas Educativas em causa apresentam estabilidade em relação à sua situação profissional. O gráfico seguinte mostra exatamente esta situação:

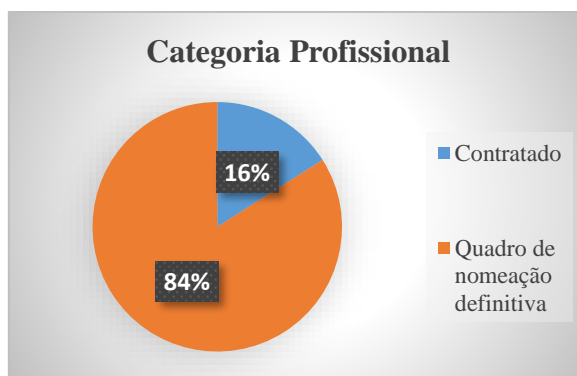


Gráfico 3-4. Categoria profissional dos inquiridos

No que concerne ao grupo disciplinar de que os respondentes são provenientes e disciplinas que lecionam, verificamos que, à exceção do grupo disciplinar 430, os docentes provêm em número muito semelhante dos vários grupos disciplinares, tal como demonstram os gráficos abaixo:



Gráfico 3-5. Grupo disciplinar dos inquiridos



Gráfico 3-6. Disciplina lecionada pelos inquiridos

Estes gráficos permitem-nos afirmar que, havendo uma distribuição uniforme pelos diferentes grupos disciplinares, as perceções dos docentes são transversais a todos os grupos e não exclusivas de alguns em particular.

Analisando os cargos desempenhados pelos respondentes, verificamos o seguinte:

- 9 professores referem não desempenhar qualquer cargo;
- 10 professores afirmam ser diretores de turma;
- 4 professores exercem o cargo de delegados de grupo;
- 1 professor exerce o cargo de diretor de ciclo;

- 1 professor desempenha outro cargo.

Perante estes dados, é possível afirmar que mais de metade dos inquiridos desempenha cargos na escola, nomeadamente de direção de turma, ou seja, assume funções de gestão intermédia.

Relativamente à experiência em Equipas Educativas, constatámos que 80% dos inquiridos já tem experiência em Equipas Educativas (60% com três ou mais anos e 20% entre um a três anos), sendo que apenas uma percentagem pouco significativa contactou com esta realidade pela primeira vez (16%). Assim, verifica-se que os docentes que integraram estas Equipas Educativas apresentam, na sua maioria, (algum) conhecimento acerca das mesmas.

Caraterizados os participantes no estudo, passamos à apresentação dos resultados relativamente às práticas relatadas de trabalho colaborativo desenvolvidas nas Equipas Educativas. Desta forma, em relação ao seu funcionamento, grande parte dos respondentes afirma que as reuniões decorreram muitas (52%) ou algumas vezes (28%) em regime presencial, sendo que uma percentagem menor afirma que sempre (12%) ou raramente (8%) decorreram neste formato. No que concerne ao regime *online*, verificamos que uma pequena percentagem dos respondentes aponta o nunca (12%), raramente (8%) ou sempre (4%), sendo que a grande maioria indica que estas decorreram algumas vezes (60%) ou muitas vezes (16%) neste formato.

Relativamente ao horário, verificamos que mais de metade dos respondentes (56%) afirma que as reuniões decorreram sempre no horário previsto, sendo que alguns respondentes referem que esta situação se verificou muitas vezes (16%) ou algumas vezes (28%). Também em relação à frequência prevista se apuraram resultados semelhantes, embora haja menos respondentes a optar pelo sempre (36%) e mais pelo muitas vezes (44%), sendo que apenas uma minoria (20%) afirma que estas reuniões apenas algumas vezes decorreram com a frequência prevista.

No que se refere à presença de todos os elementos do conselho de turma nas reuniões das Equipas Educativas, as respostas divergem bastante, pois uma percentagem significativa de respondentes afirma que nunca (16%) ou raramente (16%) esta situação se verifica, sendo que um percentagem relevante indica que apenas algumas vezes (32%) tal acontece. A percentagem vai diminuindo com o aumento da frequência, ou seja, apenas uma pequena percentagem de respondentes opta pelo muitas vezes (24%), e uma percentagem ainda menor pelo sempre (12%). Perante estes dados, conclui-se que o regime de funcionamento das Equipas Educativas corresponde ao previsto, embora com alguns docentes do conselho de turma ausentes. A tabela que se segue sintetiza estes dados:

Tabela 3-2. Funcionamento das Equipas Educativas

As reuniões das Equipas Educativas...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
decorreram em regime presencial	0%	8%	28%	52%	12%
foram realizadas <i>online</i>	12%	8%	60%	16%	4%
decorreram apenas no horário previsto	0%	0%	28%	16%	56%
decorreram com a frequência prevista	0%	0%	20%	44%	36%
foram constituídas por todos os elementos do conselho de turma	16%	16%	32%	24%	12%

Posteriormente, pretendemos conhecer os principais assuntos abordados nas reuniões das Equipas Educativas. Assim, grande parte dos respondentes afirma que são debatidos assuntos relacionados com a indisciplina, muitas vezes (52%), algumas vezes (44%) ou sempre (4%). Também a análise de casos individuais de alunos merece destaque por parte dos respondentes, afirmando que muitas vezes (60%), algumas vezes (36%) ou sempre (4%), este é um assunto abordado. A discussão do processo de ensino aprendizagem é também um assunto abordado, segundo os respondentes, muitas vezes (52%), algumas vezes (44%) ou sempre (4%). Quanto aos progressos na aprendizagem, os resultados não são muito divergentes, havendo uma percentagem significativa de respondentes a afirmarem que este assunto é abordado muitas vezes (56%), face aos respondentes que consideram que o é apenas algumas vezes (36%), raramente (4%) ou sempre (4%). Resultados semelhantes foram obtidos para o tema da avaliação, uma vez que uma percentagem significativa de respondentes (60%) afirma que este assunto é discutido algumas vezes ou até muitas vezes (28%), ao passo que apenas uma minoria (4%) indica o nunca, raramente ou sempre como frequência com que este assunto é debatido. Relativamente ao preenchimento de documentação, constatamos que alguns respondentes afirmam que raramente (28%) ou muitas vezes (16%) utilizam as reuniões das Equipas Educativas para o efeito. Por outro lado, mais de metade dos respondentes afirma fazê-lo algumas vezes (56%). Por último, constatamos que há uma percentagem relevante de respondentes que afirma que apenas raramente (20%) ou algumas vezes (44%) é feita a monitorização do trabalho realizado, por oposição à percentagem de respondentes que afirma que essa monitorização é feita muitas vezes (36%). Relativamente aos outros assuntos abordados, que não estavam mencionados, foram referidos os seguintes: visitas de estudo; planificação e balanço de projetos a desenvolver;

interdisciplinaridade; Domínios de Autonomia e Flexibilidade Curricular; Informações da Direção; Ponto da situação das turmas.

A tabela que se segue evidencia a relevância que é dada aos assuntos que envolvem diretamente os alunos, nomeadamente análise de casos individuais, situações de indisciplina, o processo de ensino aprendizagem, incluindo a avaliação. Por outro lado, tarefas mais burocráticas, como o preenchimento de documentação, são relegadas para segundo plano. Os docentes também nem sempre procedem à monitorização do trabalho realizado.

Tabela 3-3. Assuntos abordados nas Equipas Educativas

Os assuntos abordados prenderam-se com...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
situações de indisciplina	0%	0%	44%	52%	4%
casos individuais de alunos	0%	0%	36%	60%	4%
o processo de ensino aprendizagem	0%	0%	44%	52%	4%
progressos na aprendizagem	0%	4%	36%	56%	4%
Avaliação	4%	4%	60%	28%	4%
preenchimento de documentação	0%	28%	56%	16%	0%
monitorização do trabalho realizado	0%	20%	44%	36%	0%
Outros	41,7%	12,5%	29,2%	12,5%	4,2%

Seguidamente, e de forma a caracterizar as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas nas Equipas Educativas, inquirimos os respondentes relativamente à frequência com que partilhavam estratégias de ensino ou recursos educativos, elaboravam documentos, recursos ou instrumentos de avaliação em conjunto, planificavam aulas ou projetos em conjunto ou analisavam casos individuais de alunos. Assim, verificamos que muitos respondentes afirmam partilhar estratégias de ensino algumas vezes (64%) ou até mesmo muitas vezes (28%), enquanto uma pequena percentagem (8%) declara fazê-lo apenas raramente. Em relação à partilha de recursos, a percentagem de respondentes que afirma fazê-lo raramente é maior (36%), sendo que cerca de metade dos respondentes (48%) refere que o faz algumas vezes, ou uma percentagem menor, (16%) muitas vezes. Passando à elaboração conjunta de documentos, constatamos que uma percentagem significativa de respondentes afirma fazê-lo algumas vezes (72%), em detrimento de uma pequena percentagem que refere que tal acontece muitas vezes (20%) e de uma percentagem muito menor (8%) que considera que apenas raramente se elaboram documentos

em conjunto nas reuniões das Equipas Educativas. No que concerne à elaboração de recursos educativos ou instrumentos de avaliação, cujas percentagens são exatamente as mesmas, verifica-se que grande parte dos docentes refere que nunca (16%) ou raramente (44%) as reuniões das Equipas Educativas se destinam a este fim, embora alguns respondentes (32%) considerem que tal acontece algumas vezes e muitos poucos (8%) muitas vezes. No que diz respeito à planificação conjunta de aulas ou projetos, percebemos que é mais frequente a planificação de projetos em conjunto do que de aulas, uma vez que cerca de metade dos respondentes (48%) afirma planificar projetos em conjunto algumas vezes ou mesmo muitas vezes, em detrimento de uma percentagem residual (4%), que refere que nunca o fez. No caso da planificação de aulas em conjunto, os resultados divergem bastante, já que uma grande percentagem (60%) de respondentes indica que raramente o fez, ou mesmo nunca (8%), por oposição a uma percentagem consideravelmente menor (24%), que considera que tal acontece algumas vezes, ou muitas vezes (8%). Por sua vez, a análise de casos individuais de alunos ocupa um lugar de destaque no trabalho desenvolvido nas Equipas Educativas, uma vez que mais de metade dos respondentes (56%) afirma fazê-lo muitas vezes, ou até mesmo sempre (4%), face a um grupo menor (36%), que refere que tal se verifica apenas algumas vezes, ou raramente (4%).

Através destes dados, apresentados na tabela abaixo, percebemos que o trabalho das Equipas Educativas incide sobretudo na partilha de estratégias de ensino, elaboração de documentos, planificação de projetos e análise de casos individuais de alunos.

Tabela 3-4. Trabalho desenvolvido nas Equipas Educativas

Nas reuniões de Equipas Educativas costumava...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
partilhar estratégias de ensino	0%	8%	64%	28%	0%
partilhar recursos	0%	36%	48%	16%	0%
elaborar documentos em conjunto	0%	8%	72%	20%	0%
elaborar recursos educativos	16%	44%	32%	8%	0%
elaborar instrumentos de avaliação	16%	44%	32%	8%	0%
planificar aulas em conjunto	8%	60%	24%	8%	0%
planificar projetos	4%	0%	48%	48%	0%
analisar casos individuais de alunos	0%	4%	36%	56%	4%

Seguidamente, tentámos perceber se o trabalho realizado nas Equipas Educativas permitiu lecionar em coadjuvação, ou a permuta temporária entre docentes, sendo que os resultados foram muito semelhantes. Assim, relativamente à primeira situação, quase metade dos respondentes (44%) afirma que tal nunca aconteceu, ou apenas aconteceu raramente (28%), enquanto cerca de um terço (28%) refere que tal se verificou algumas vezes. Relativamente à permuta temporária, cerca de um terço (32%) indica que tal nunca aconteceu, ou aconteceu algumas vezes (24%), perante uma percentagem um pouco mais elevada de respondentes (44%), que considera que raramente aconteceu. Estes dados permitem-nos afirmar que o trabalho desenvolvido nas Equipas Educativas contribuiu de forma pouco significativa para que os docentes lecionassem em regime de coadjuvação ou estabelecessem permutas temporárias.

Na terceira parte do nosso questionário, procurámos conhecer as perceções dos respondentes acerca do trabalho colaborativo desenvolvido nas Equipas Educativas, começando, em primeiro lugar, por procurar que descrevessem o ambiente vivido durante as reuniões. Assim, relativamente ao apoio, todos os docentes concordam que apoiam os colegas total (52%) ou parcialmente (48%), embora uma pequena percentagem discorde parcialmente (4%) no que concerne ao apoio que sente por parte dos colegas, sendo que os restantes (48%) concordam total ou parcialmente. Relativamente à disponibilidade para trabalhar em conjunto, do próprio ou por parte do outro, cerca de metade dos respondentes concorda parcialmente (52%) com esta afirmação e os restantes concordam totalmente (48%). Contudo, quando questionados acerca da disponibilidade dos colegas para trabalhar em conjunto, verificamos que a percentagem dos respondentes que concorda parcialmente aumenta (68%) face aos que concordam totalmente (32%). No que diz respeito à recetividade perante as sugestões dos outros, a tendência mantém-se, com mais de metade dos respondentes a concordar parcial (56%) ou totalmente (44%) com a sua própria recetividade, mas a considerar que os seus colegas se mostraram menos recetivos (12% discorda parcialmente; 60% concorda parcialmente; e apenas 28% concorda totalmente). No que se refere à confiança, os resultados são unânimes, não havendo qualquer discrepância entre a confiança que afirmam demonstrar e a que sentem por parte dos colegas: uma pequena percentagem discorda parcialmente (4%) e os restantes respondentes dividem-se de forma quase equitativa (44% concordam parcialmente e 52% concordam totalmente). Já em relação à motivação para trabalhar em conjunto, quer própria, quer dos colegas, a percentagem de respondentes que discorda parcialmente é igual (8%), registando-se uma percentagem mais elevada que concorda totalmente (28%) com a sua motivação face à dos colegas (20%), o que

leva a que a percentagem de respondentes que afirma que concorda parcialmente seja menor (64%) em relação à própria motivação do que à demonstrada pelos colegas (72%).

Estes dados, demonstrados na tabela abaixo, permitem-nos concluir que, à exceção da confiança, em todos os restantes itens (apoio, disponibilidade, recetividade e motivação), os respondentes concordam que os próprios evidenciam mais estas atitudes do que os colegas.

Tabela 3-5. Ambiente vivido nas reuniões das Equipas Educativas

Durante as reuniões das Equipas Educativas ...	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
apoiei os meus colegas, sempre que necessário	0%	0%	48%	52%
senti-me apoiado pelos meus colegas	0%	4%	48%	48%
estive disponível para trabalhar em conjunto	0%	0%	52%	48%
senti que os meus colegas estavam disponíveis para trabalhar em conjunto	0%	0%	68%	32%
fui recetivo às sugestões apresentadas	0%	0%	56%	44%
senti que os meus colegas eram recetivos às sugestões apresentadas	0%	12%	60%	28%
confiei nos meus colegas	0%	4%	44%	52%
senti confiança por parte dos meus colegas	0%	4%	44%	52%
estive motivado para trabalhar em conjunto	0%	8%	64%	28%
senti que os meus colegas estavam motivados para trabalhar em conjunto	0%	8%	72%	20%

De seguida, procurámos saber se os respondentes consideravam que o facto de existir um tempo definido no horário era um facilitador para a colaboração docente. Cerca de metade concordou parcial (44%) ou totalmente (52%) e apenas uma percentagem residual (4%) discordou parcialmente. Quanto ao tempo definido ter sido suficiente para a realização do trabalho em equipa, uma pequena percentagem discordou total (4%) ou parcialmente (8%), mas a grande maioria concordou parcial (52%) ou totalmente (36%). Em relação à forma como o tempo foi gerido, uma percentagem significativa concorda parcial (64%) ou totalmente (28%) que o tenha sido de forma eficaz, face a uma pequena percentagem que discorda parcialmente dessa eficácia (8%). Relativamente à pertinência dos assuntos abordados, a percentagem de respondentes que discorda parcialmente aumenta (16%) face a uma percentagem de cerca de metade que concorda

parcialmente (56%), mantendo-se a percentagem de respondentes que concorda totalmente (28%). Assim, conclui-se que o facto de existir um tempo definido nos horários foi considerado um facilitador para a colaboração docente, tendo sido suficiente na maioria das situações, foi alvo de uma gestão eficaz, embora nem sempre os assuntos tenham sido considerados pertinentes.

Quando questionados acerca do contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente aos alunos, a grande maioria dos respondentes concorda total ou parcialmente com as questões colocadas. Assim, uma grande percentagem concorda total (28%) ou parcialmente (64%) que tenha contribuído para a diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem, face a uma percentagem residual (8%) que discorda parcialmente. Uma percentagem significativa concorda total (20%) ou parcialmente (68%) que o trabalho realizado tenha contribuído para que o processo de aprendizagem estivesse mais centrado no aluno, sendo que apenas uma pequena percentagem discorda parcialmente (12%). Relativamente ao contributo deste trabalho para a prevenção do insucesso e inclusão dos alunos, a percentagem de respondentes que concorda totalmente aumenta de forma significativa (52%), sendo que os restantes concordam parcialmente (40%), e apenas uma pequena percentagem discorda parcialmente (8%). No que se refere à prevenção do abandono escolar, os resultados são semelhantes, contudo, uma percentagem menor de respondentes concorda totalmente (40%) que o trabalho realizado pelas Equipas Educativas tenha contribuído para tal, perante uma percentagem um pouco maior que concorda parcialmente (52%). A percentagem de respondentes que discorda parcialmente é também pouco expressiva (8%). Relativamente ao contributo desse trabalho para a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, bem como ao sucesso educativo, deparamo-nos com resultados idênticos. Assim, mais de metade dos respondentes concorda parcial (52%) ou totalmente (44%), face a uma percentagem residual que discorda parcialmente (4%). Também mais de metade dos respondentes concorda parcial (56%) ou totalmente (36%) que o trabalho realizado nas Equipas Educativas tenha contribuído para a promoção da informação descritiva sobre o desempenho dos alunos, sendo que poucos são os respondentes (8%) que discordam parcialmente. Assim, perante estes resultados, expostos na tabela seguinte, podemos afirmar que, segundo os respondentes, o contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente aos alunos é positivo.

Tabela 3-6. Contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente aos alunos

Relativamente aos alunos, o trabalho realizado nas Equipas Educativas contribuiu para ...	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
a diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem	0%	8%	64%	28%
que o processo de aprendizagem estivesse mais centrado no aluno	0%	12%	68%	20%
a prevenção do insucesso	0%	8%	40%	52%
a prevenção do abandono escolar	0%	8%	52%	40%
a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão dos alunos	0%	4%	52%	44%
a inclusão dos alunos	0%	8%	40%	52%
a promoção da informação descritiva sobre o desempenho dos alunos	0%	8%	56%	36%
o sucesso educativo	0%	4%	52%	44%

Seguidamente, procurámos conhecer a opinião dos respondentes acerca do contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente aos professores. Efetivamente, constatamos que grande parte dos respondentes discorda total (16%) ou parcialmente (52%) que tenha contribuído para diminuir a sobrecarga do trabalho docente, sendo que apenas cerca de um terço dos respondentes (32%) concorda parcialmente com esta afirmação. Quanto à prevenção do isolamento e da solidão, os resultados já diferem dos anteriores, uma vez que mais de metade dos respondentes concorda parcial (60%) ou totalmente (8%), face a cerca de um terço que discorda (16% totalmente e também 16% parcialmente). Resultados semelhantes foram também apurados quando questionámos os respondentes acerca do contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas para a prevenção do mal-estar docente (68% concorda parcialmente; 4% totalmente; 24% discorda parcialmente; e 4% totalmente). Por outro lado, grande parte dos respondentes entende que este trabalho contribui para uma maior abertura à inovação e à mudança, sendo que mais de metade concorda parcialmente (52%) com esta afirmação, cerca de um terço (28%) concorda totalmente e apenas um quinto dos respondentes (20%) discorda parcialmente. Já em relação ao contributo do trabalho das Equipas Educativas para a capacitação digital dos docentes, os respondentes parecem estar muito divididos, pois cerca de metade concorda (40%

parcialmente e 12% totalmente) e os restantes discordam (40% parcialmente e 8% totalmente). No que se refere à promoção de competências de comunicação entre os docentes, a maioria dos respondentes concorda (64% parcialmente e 24% totalmente) que o trabalho desenvolvido nas Equipas Educativas contribua para tal, face a uma minoria que discorda desta situação (4% totalmente e 8% parcialmente). Quando questionados acerca do contributo deste trabalho para a integração de novos docentes, os resultados são também idênticos, com uma maioria a concordar (52% parcialmente e 32% totalmente), perante uma minoria que discorda (4% totalmente e 12% parcialmente). Por último, relativamente ao desenvolvimento profissional, os respondentes reconhecem também o contributo do trabalho desenvolvido nas Equipas Educativas para o mesmo, uma vez que a maioria concorda com esta afirmação (56% parcialmente e 28% totalmente), face a uma minoria que discorda (4% totalmente e 12% parcialmente). Perante estes dados, constatamos que os respondentes consideram que o contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas é visível no que concerne às competências profissionais e pessoais, destacando-se o facto de considerarem que não diminui a sobrecarga do trabalho docente, tal como demonstra a tabela que se segue.

Tabela 3-7. Contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente aos professores

Relativamente aos professores, o trabalho realizado nas Equipas Educativas contribuiu para ...	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
a diminuição da sobrecarga do trabalho docente	16%	52%	32%	0%
a prevenção do isolamento e da solidão	16%	16%	60%	8%
a prevenção do mal-estar docente	4%	24%	68%	4%
uma maior abertura à inovação e à mudança	0%	20%	52%	28%
a capacitação digital dos docentes	8%	40%	40%	12%
a promoção de competências de comunicação entre os docentes	4%	8%	64%	24%
a integração de novos docentes na escola	4%	12%	52%	32%
o seu desenvolvimento profissional	4%	12%	56%	28%

De seguida, procurámos conhecer o contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas, no que se refere à escola. Assim, verificamos que quase todos os respondentes concorda (60% parcialmente e 36% totalmente) que este trabalho promove a articulação de conteúdos, sendo que apenas uma percentagem residual discorda parcialmente (4%). Também entendem que promove a regularidade da monitorização do trabalho desenvolvido (60% concordam parcialmente e 32% totalmente), face a uma pequena minoria que discorda parcialmente desta afirmação (8%). Os resultados não diferem de forma significativa quando questionados acerca do contributo desse trabalho para a uniformização de procedimentos, pois a grande maioria concorda parcial (56%) ou totalmente (32%), perante uma minoria que discorda parcialmente (12%). Relativamente à articulação com a comunidade, a percentagem de respondentes que discorda parcialmente duplica (24%), no entanto, mais de metade concorda parcialmente (60%) e uma minoria concorda totalmente (16%). No que concerne aos documentos estruturantes, nomeadamente o Projeto Educativo e outros normativos legais, e à forma como o trabalho nas Equipas Educativas contribui para a sua operacionalização, os resultados são semelhantes. Assim, a grande maioria dos respondentes concorda parcial (56%) ou totalmente (36%) que esse trabalho contribua para que os objetivos definidos no Projeto Educativo sejam atingidos ou para a operacionalização dos normativos legais (68% concorda parcialmente e 24% concorda totalmente). Apenas uma minoria discorda parcialmente destas duas situações (8%). Quando questionados acerca do contributo do trabalho nas Equipas Educativas para a melhoria da eficácia da escola e da sua qualidade, os resultados não diferem, pois mais de metade dos respondentes (60%) concorda parcialmente com esta afirmação e cerca de um terço concorda totalmente (28%), face a uma minoria que discorda parcialmente (12%). Perante estes resultados, expostos na tabela abaixo, constatamos que os resultados são semelhantes em todos os itens, com uma percentagem significativa de respondentes a concordar parcial ou totalmente com o contributo desse trabalho relativamente à escola.

Tabela 3-8. Contributo do trabalho realizado nas Equipas Educativas relativamente à escola

Relativamente à escola, o trabalho realizado nas Equipas Educativas contribuiu para ...	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
promover a articulação de conteúdos	0%	4%	60%	36%
promover a regularidade da monitorização do trabalho desenvolvido	0%	8%	60%	32%

uniformizar procedimentos	0%	12%	56%	32%
facilitar a articulação com a comunidade	0%	24%	60%	16%
atingir os objetivos definidos no Projeto Educativo	0%	8%	56%	36%
operacionalizar os normativos legais	0%	8%	68%	24%
melhorar a eficácia da escola	0%	12%	60%	28%
melhorar a qualidade da escola	0%	12%	60%	28%

3.2.2. Inquérito por entrevista

Tal como já foi referido anteriormente, foram entrevistados os seis coordenadores das Equipas Educativas (designados por C1, C2, C3, C4, C5 e C6), de acordo com os seguintes objetivos gerais, previamente definidos: Caracterizar as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas nas Equipas Educativas e Conhecer as perceções dos coordenadores das Equipas Educativas acerca das práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas. A análise categorial tem por base os três blocos temáticos definidos, sendo que se procurou conhecer a perceção dos professores, não só enquanto elementos da Equipa Educativa, mas também enquanto coordenadores.

Relativamente ao primeiro bloco temático, **Caracterização profissional do professor/coordenador** (ver Quadro 3.1), foram apurados os seguintes dados: no que diz respeito à **formação inicial**, constata-se que todos eles são licenciados, sendo que apenas um possui o grau de mestre.

No que se refere ao **tempo de serviço**, verifica-se que cinco dos seis entrevistados lecionam há pelo menos vinte e cinco anos nesta escola, enquanto apenas um leciona há três, num total de cinco anos de serviço.

No que concerne aos **cargos desempenhados**, cinco dos seis entrevistados já tinham sido diretores de turma anteriormente, sendo que apenas um desempenhou este cargo pela primeira vez. Quatro deles haviam sido delegados de grupo, um coordenador de projetos, um assessor do subdiretor e outro delegado de estágio.

Em relação à **experiência em Equipas Educativas**, quatro dos seis entrevistados afirmam ter cinco anos de experiência enquanto membros dessas Equipas, um afirma ter dois anos e outro

refere que integrou pela primeira vez uma Equipe Educativa. Já no que se refere à **experiência enquanto coordenador**, dois deles desempenharam este papel pela primeira vez, ao passo que os restantes quatro afirmam ter dois anos de experiência.

Quando inquiridos acerca da frequência de alguma **formação no âmbito das Equipas Educativas**, apenas um responde de forma afirmativa, esclarecendo que o fez por iniciativa própria. Relativamente à sua **utilidade**, metade dos entrevistados responde afirmativamente, enquanto os restantes não parecem ter sentido essa necessidade, considerando que a experiência enquanto diretores de turma ou o trabalho desenvolvido colmataram essa lacuna.

O quadro abaixo sintetiza esta informação:

Quadro 3-1. Caracterização Profissional dos entrevistados

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Formação Inicial	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura; dois mestrados	Licenciatura
Tempo de serviço total/na escola	37 anos	32 anos 29 anos	31 anos	25 anos	5 anos 3 anos	43 anos 41 anos
Cargos desempenhados	Diretor de Turma; Delegado de Grupo	Diretor de Turma; Delegado de Grupo/ Assessor do Subdiretor	Diretor de Turma; Delegado de Grupo	Diretor de Turma/ Coordenador de Projetos	Diretor de turma pela primeira vez	Delegado de grupo; Delegado de Estágio; Diretor de turma
Experiência enquanto membro de Equipas Educativas	Desde que tiveram início na escola (17/18)	Desde que tiveram início na escola	Desde que tiveram início na escola	Desde o início	Nenhuma	2 anos
Experiência enquanto Coordenador	2 anos	2 anos	2 anos	2 anos	Nenhuma	Primeira vez
Formação para o cargo	Não (“penso que não, apenas indicações da Direção”)	Não	Sim (por iniciativa própria)	Não	Não	Não
Opinião acerca da utilidade de uma formação	“Qualquer formação é útil, não senti muito essa necessidade porque canalizamos o trabalho mais para conhecer melhor o aluno, para que ele possa ter mais sucesso em termos de comportamen	“Não senti essa necessidade porque a experiência profissional colmatou essa lacuna, os professores, se forem diretores de turma todos os anos, sabem o que têm de fazer,	“Sim, há sempre uma perspetiva diferente daquilo que é na realidade implementad a aqui, a visão, geralmente dão-nos uma visão das coisas e querem que a gente implemente, este é outro	“Eu acho que sim, é sempre bom ouvirmos e conhecermos outras realidades e partilhá-las, para refletirmos e pensarmos que, se calhar, fazíamos de outra maneira.”	“Sim, poderia ter sido útil na gestão e, acima de tudo, no resultado daquilo que eram as reuniões.”	“Não sei, não faço ideia. Não senti falta.”

	to e aproveitamento”	e foi o que aconteceu.”	problema, que é cada um interpreta à sua maneira.”			
--	----------------------	-------------------------	----------------------------------------------------	--	--	--

No que concerne ao segundo bloco temático, **Práticas de Trabalho colaborativo ao nível das Equipas Educativas**, foram apurados os seguintes resultados acerca do **funcionamento** das mesmas: cinco dos seis entrevistados (C1, C2, C4, C5 e C6) afirmam que decorreram de forma presencial, sendo que apenas um refere também a modalidade *online* (C3); cinco deles (C2, C3, C4, C5 e C6) indicam que ocorreram quinzenalmente, enquanto dois (C1 e C2) acrescentam o regime semanal; cinco dos entrevistados (C1, C2, C3, C4 e C6) esclarecem que nem todos os elementos do conselho de turma estavam presentes, sendo que apenas um (C5) refere que “Tive a sorte de estarem praticamente todos.”, considerando, todos eles, esta situação um constrangimento; todos eles afirmam que um dos **assuntos mais abordados** foi o comportamento, seguido do aproveitamento, referido por cinco deles (C1, C3, C4, C5 e C6); a análise de casos particulares foi referida por três deles (C1, C3 e C4); a assiduidade ou interdisciplinaridade, referidas por dois deles (C2 e C4; C1 e C3, respetivamente), sendo que as visitas de estudo ou adaptação dos instrumentos de avaliação foram referidos apenas por um dos entrevistados (C2 e C4, respetivamente).

Ainda relativamente ao segundo bloco temático, **Práticas de Trabalho colaborativo nas Equipas Educativas**, debruçámo-nos seguidamente sobre as **evidências de trabalho colaborativo**, nomeadamente no que concerne à partilha de estratégias e recursos e lecionação conjunta ou permuta entre docentes. No que se refere à partilha de recursos, todos os entrevistados responderam que sim, embora um deles (C2) acrescentasse que “Poderíamos partilhar mais experiências de ensino e estratégias.”, esclarecendo que tal não acontecera, pois surgiam outros problemas para resolver. Um dos entrevistados esclarece que estas estratégias passavam muitas vezes por questões de comportamento (C5). No que concerne à lecionação conjunta ou permuta entre docentes, todos são unânimes em responder que aconteceu apenas ocasionalmente e devido a projetos já existentes, tais como os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), sendo que três dos entrevistados justificam esta situação com a falta de flexibilidade em termos de horários ou excesso de trabalho, “Estamos sobrecarregados, não temos horários que permitam isso.” (C2), “Esta questão de haver tanta coisa para fazer, que é mais uma coisa.” (C3), “Eu não consigo ter a semana organizada de forma a naquele ponto

daquela semana dizer que vou faltar ou trocar uma hora.” (C5). Um dos entrevistados (C2) alega que tal não acontece também porque os professores não estão ainda disponíveis para partilhar o espaço da sala de aula com outro professor “Essa é a grande dificuldade dos professores, terem outro professor dentro da sala de aula, porque acham que vão ser julgados.”, acrescentado que “Tem que haver uma relação pessoal com a pessoa que está dentro da sala de aula conosco.”. Há ainda outro entrevistado que considera que esta situação ocorre pois “Não estão a dar importância, todos nós podíamos ganhar com essa partilha, bem como à falta de tempo.” (C4).

Por último, e ainda relativamente ao segundo bloco temático, **Práticas de Trabalho colaborativo nas Equipas Educativas**, procurámos saber quais eram, na opinião dos entrevistados, os **aspectos a melhorar**. Assim, todos mencionam a constituição da equipa, reforçando a importância de todos os elementos do conselho de turma terem tempo previsto nos seus horários para estas reuniões. Dois dos entrevistados, (C1 e C5) referem ainda a importância de uma formação e um deles a necessidade de haver uma monitorização por parte da Direção (C4) “Dar indicações do que se deve tratar.”. Três dos entrevistados (C2, C3 e C4) entendem ainda que um dos aspectos a melhorar diz respeito à atitude do professor, afirmando que “Há também a melhorar os defeitos de ofício (...) temos alguma dificuldade em partilhar até experiências e até a sala de aula com outro professor.” (C2), “Nem todos estamos com vontade (...) há colegas que colaboram mais do que outros.” (C3), “Não sei se todos os colegas estão com a mesma predisposição de mudarem.” (C4). Dois dos entrevistados (C2 e C5) destacam a importância da continuidade da equipa nos anos seguintes, como aspecto a melhorar. Por último, três dos entrevistados (C2, C4 e C6) consideram que um dos aspectos a melhorar seria o tempo, já que “Estamos sobrecarregados. (C2), há “Falta de tempo para concretizar ideias.” (C4), “Tínhamos que ter mais tempo fora das aulas. O grande aspecto a melhorar seria o tempo. É preciso tempo e não é só para o professor, é também para os alunos.” (C6).

No que concerne ao terceiro bloco temático, **Perceções dos coordenadores sobre as práticas de trabalho colaborativo nas Equipas Educativas**, procurámos conhecer a forma como os coordenadores descrevem o **ambiente vivido nas reuniões das Equipas Educativas**, sendo que dois deles caracterizaram-no como bom (C1, C6), três deles mencionaram a colaboração como definição desse ambiente (C2, C4 e C5) e apenas um deles (C3) afirmou que dependia da equipa e do coordenador, reconhecendo, no entanto, que “Há equipas que trabalham muito bem.”. Ainda relativamente ao ambiente vivido nas Equipas Educativas, três coordenadores destacaram a postura colaborante dos colegas como elemento essencial (C1, C2 e C6), sendo que um deles

(C2) evidenciou que para tal contribuiu o facto de “Também já nos conhecermos há cerca de 20 anos.”, enquanto que outro coordenador (C6), mesmo não integrando esse grupo de docentes, considerou essa colaboração determinante, afirmando que “Houve muita colaboração, muita compreensão com o facto de ser novo nisto.”. Apenas um coordenador (C3) referiu que “Há sempre alguém que não colabora, ou não colabora no imediato ou a longo prazo.”.

Seguidamente, procurámos compreender a **perceção dos coordenadores acerca do tempo previsto para as reuniões** das Equipas Educativas. Assim, todos eles consideraram que era suficiente, no entanto, apenas três deles referiram que foi bem gerido (C1, C2 e C6), sendo que um deles (C4) acrescentou que “As pessoas dispersam-se e isso compromete a gestão do tempo e dos assuntos a tratar.”, ideia corroborada por outro coordenador (C5), ao afirmar que “As reuniões deviam ter aquele carácter mais de formalidade.”. Quatro dos seis coordenadores destacaram ainda o facto de haver flexibilidade para gerir o tempo previsto (C1, C3, C5 e C6), sendo que um deles acrescentou mesmo que “Se vínhamos com ideia de discutir alguma coisa em termos de algum projeto, mas nessa semana ou dia houve um problema, a hora era gasta a discutir essa situação.” (C6).

Ainda relativamente ao terceiro bloco temático, procurámos saber quais os **principais facilitadores e barreiras à colaboração docente no seio das equipas Educativas**. Neste sentido, foram apontados fatores de ordem organizacional e pessoal. Relativamente aos facilitadores de âmbito organizacional, dois coordenadores salientaram o facto de haver um tempo definido nos horários para as reuniões (C1 e C5) e dois deles destacaram a estabilidade do corpo docente (C2 e C6). Quanto aos facilitadores de âmbito pessoal, um dos coordenadores frisou a atitude dos professores (C4), um deles (C6) o relacionamento, “O elemento facilitador é dar-mo-nos todos bem.”, o que pressupõe uma atitude de colaboração “A atitude das pessoas também conta, estavam dispostas a colaborar.”, sendo que um deles refere mesmo que “Podemos utilizar esse tempo quase que como um gabinete de psicologia para os professores.” (C3). Relativamente às barreiras de ordem organizacional, quatro coordenadores referem novamente a constituição da Equipa (C1, C2, C4 e C6), sendo que um deles refere também a avaliação externa, “Se o sistema de avaliação fosse diferente, podíamos fazer uns projetos malucos, umas coisas maravilhosas.”. Quanto às barreiras de ordem pessoal, três coordenadores (C3, C4 e C5) destacam a forma como os professores encaram as reuniões das Equipas, sendo que um deles acrescenta que “Há pessoas que não acreditam na importância das reuniões.” (C4), enquanto

outro (C5) justifica que “Cada professor está formatado para trabalhar de forma mais individual (...) às vezes, em certos casos, não há tanto a noção de partilhar.”.

Posteriormente, procurámos compreender se, na opinião dos coordenadores, **a colaboração docente nas Equipas Educativas contribui para melhorar o desempenho dos alunos, dos professores e da escola em geral**. Quatro deles referiram que contribui de forma positiva a estes três níveis (C1, C3, C4 e C5), sendo que um deles considerou não ser tão benéfico para o professor, justificando que “Para o professor não foi tão benéfico porque a gente tinha de cumprir o horário.” (C6). A este propósito, dois coordenadores esclarecem que estas reuniões não aliviaram o trabalho do professor, pois, na opinião de um deles, “Às vezes as equipas não aliviam, pelo contrário, até carrega mais.” (C2); “Na equipa é definida a estratégia e é operacionalizada em casa, aumenta o trabalho.” (C3), ou, na sequência da falta de eficácia na gestão do tempo, “Talvez não alivie o trabalho do professor, mas a ideia se calhar seria essa porque, lá está, temos aqueles momentos em que não estamos a resolver nada, e o trabalho fica lá todo na mesma.” (C5). Por outro lado, um dos coordenadores refere que “Não facilitou o meu trabalho enquanto professor, isto é assim, nós estamos aqui há muitos anos, damos aulas há muitos anos e já estamos muito acomodados a um determinado ritmo de trabalho.” (C6).

De seguida, procurámos saber qual o **papel dos coordenadores nas reuniões das Equipas Educativas**. Os resultados obtidos apontaram para dois níveis diferentes: organização dos trabalhos e postura. Relativamente à organização dos trabalhos, cinco deles (C1, C2, C4, C5 e C6) destacam a importância de ouvir os colegas, partilhar estratégias ou transmitir informações, enquanto um deles (C3) refere mesmo que o papel do coordenador é liderar. Três deles consideram ainda que a forma como o coordenador desempenha esta função interfere com o resultado do trabalho em equipa: “Tem a ver com a pessoa, há quem tenha mais o feitio de liderar e isso tem influência nos resultados.” (C2); “A forma como o coordenador trabalha interfere com o resultado e é por isso que eu me sinto muito responsável por isso.” (C3); “Quanto mais experiência tiver o coordenador, melhores serão os frutos, não é só uma questão de experiência, também é uma questão de perspectiva de grupo, de comunidade, da forma como o coordenador está e vive e se comporta em grupo e em comunidade.” (C5).

Por último, procurámos compreender que **oportunidades ou desafios** surgiram a estes docentes enquanto membros ou coordenadores das Equipas Educativas, no que se refere à colaboração docente. Assim, em relação às oportunidades, foram elencadas quatro áreas diferentes:

uniformização de procedimentos, elaboração de projetos, conhecimento dos alunos e postura do professor. Quanto à uniformização de procedimentos, quatro deles (C1, C3, C4 e C5) referem que a colaboração no seio das Equipas Educativas permitiu, enquanto professores, conciliar estratégias em relação ao comportamento e aproveitamento, ao passo que, enquanto coordenadores, promoveu uma atuação mais célere (C2), aliviou o trabalho das reuniões finais (C6) ou facilitou a integração na escola, “A equipa também ajudou na minha integração na escola, para trocar experiências, e vivências com quem está há mais tempo.” (C5). Dois desses coordenadores (C1 e C3) consideraram ainda que estas reuniões permitiram planificar projetos da turma, tais como os DAC, e fazer o seu acompanhamento, “Não basta no início do ano fazer a planificação, é preciso um acompanhamento efetivo destes trabalhos.” (C3). Cinco coordenadores (C1, C2, C3, C4 e C5) entendem que o trabalho desenvolvido nas reuniões das Equipas Educativas contribui para um melhor conhecimento dos alunos e, mesmo o único que não reconhece este contributo entende que “O facto dos professores estarem a refletir sobre uma turma é a única coisa boa.” (C6). Por último, dois dos coordenadores (C1 e C5) consideram que as reuniões das Equipas Educativas foram uma oportunidade para a colaboração docente: “Tenho uma ideia muito positiva deste tipo de trabalho.” (C1); “Tive oportunidade de trabalhar com um conjunto de professores que me ajudou sempre.” (C5).

Relativamente aos desafios, procurámos também agrupá-los por áreas: constituição das equipas, procedimentos, (gestão do) tempo, pressão externa e postura do professor. No que se refere à constituição das Equipas, três coordenadores (C1, C2 e C3) afirmam que o facto de “Nem sempre a Equipa ter todos os elementos do conselho de turma constituiu um desafio.” (C1); dois coordenadores (C5 e C6) referem que outro dos desafios se prendeu com um conhecimento das normas, dos procedimentos, das regras, ou, como afirma um deles (C6), “A parte mais chata é a papelada porque há sempre coisas que eu me esqueço.”, reconhecendo, no entanto, que as reuniões das equipas foram úteis para superar este desafio (“Ajudou neste sentido.”). Estes coordenadores entendem ainda que a gestão do tempo também se assumiu como um desafio, ou porque “A gestão do tempo não é fácil, às vezes a equipa acaba por se perder um bocado em pequenos pormenores.” (C5), ou até pelo facto de haver um horário definido “Deu cabo dos horários (...) às vezes até nem era naquela hora, era na hora a seguir, ou noutra altura qualquer.”. Três coordenadores (C2, C3 e C4) entendem que, neste cargo, estiveram sujeitos a alguma pressão externa, ou por parte dos colegas, “Os outros querem que tu tenhas um conhecimento de cada um dos alunos, saber tudo o que é para fazer para os alunos e as soluções para todas as

coisas, os colegas exigem muito do coordenador.” (C3), “Às vezes sinto que os colegas esperam (...) umas soluções, uns milagres ... a responsabilidade quase que é nossa, eu sinto isso.” (C4), ou à pressão externa, para que todos os alunos tenham sucesso, “A pressão a que os professores estão sujeitos condiciona o trabalho das Equipas Educativas.” (C2). Por último, quatro coordenadores (C3, C4, C5 e C6) salientam que a postura dos professores constituiu um desafio à colaboração docente no seio das Equipas Educativas, sendo que dois deles consideram que “Não temos todos o mesmo empenho para que as coisas sejam feitas.” (C3) ou “Não sei se todos os colegas estão com a mesma predisposição de mudarem, não é as suas práticas, mas implementar as decisões que se tomam.” (C4), enquanto um deles (C5) destaca o relacionamento interpessoal “Aprender a gerir este tipo de grupos com professores diferentes, cargos diferentes.” e outro coordenador salienta a necessidade de pedir ajuda, considerando que “Tenho que aprender com quem sabe mais do que eu.” (C6).

3.2.3. Análise documental

De forma a complementarmos a informação recolhida através do inquérito por questionário e inquérito por entrevista, e tendo em vista a nossa questão orientadora, **“Em que medida as Equipas Educativas da escola X estruturam e promovem práticas de trabalho colaborativo?”** pareceu-nos pertinente analisar três documentos estruturantes, o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Regulamento Interno (RI), para tentar compreender de que forma estes preveem e orientam a colaboração docente ao nível das Equipas Educativas. Para facilitar essa análise, foi elaborada uma síntese, que, como já foi referido, não é apresentada para preservar a identidade da escola. Procurámos manter as categorias e subcategorias (possíveis), já definidas, aquando da análise dos inquéritos por entrevista.

Assim, e começando pelo Projeto Educativo, verificámos que existe uma referência às Equipas Educativas, a propósito de uma das Ações ou Metas a desenvolver: Articulação curricular. Constatámos ainda que, ao longo de todo o documento, é dada bastante ênfase à colaboração docente, considerando-se que é uma das grandes áreas em que a educação deve estar centrada. Continuando a analisar o documento, apercebemo-nos de que um dos principais objetivos é promover uma cultura de colaboração, que permita desenvolver condições para que alunos e professores partilhem experiências e aprendam em diferentes contextos, sendo que, no que concerne aos valores, atitudes e competências, vão surgindo termos como entreajuda, espírito de

equipa, atitudes de cooperação, trabalho colaborativo e de qualidade entre pares, reforço de práticas de reflexão, planificação e trabalho em equipa, uniformização de práticas, metodologias e materiais pedagógicos, partilha de materiais e de boas práticas, entre outros.

Tendo por base os restantes documentos, Projeto Curricular de Escola e Regulamento Interno, verificámos que surge informação mais explícita relativamente às Equipas Educativas, permitindo-nos enquadrá-la em algumas das categorias anteriormente definidas. Efetivamente, no que concerne ao **Funcionamento das Equipas Educativas**, nomeadamente à **frequência** com que ocorrem as reuniões, ambos os documentos referem que estas ocorrem de forma semanal, embora o Regulamento Interno esclareça que podem reunir extraordinariamente, se se considerar necessário.

Relativamente à **constituição** das Equipas Educativas, surge também a indicação de que têm a mesma constituição dos conselhos de turma por pares de turmas. Também neste *item*, o Regulamento Interno esclarece que, sempre que possível, os professores terão disponibilidade de horário para as reuniões semanais das Equipas Educativas.

No que se refere aos **assuntos abordados**, no Projeto Curricular de Escola não encontramos informação pertinente sobre esta subcategoria, já o Regulamento Interno, ao dedicar vários artigos às Equipas Educativas, elencando as suas competências, contém informação muito clara e diretrizes válidas que poderão elucidar os responsáveis de cada equipa na definição dos assuntos a abordar. Assim, o documento refere que as Equipas Educativas deverão trabalhar em conjunto em relação ao processo de ensino aprendizagem e à avaliação, centrando-se em questões como: elaboração, implementação e monitorização do Projeto Curricular de Turma, promovendo uma atuação atempada e rigorosa que permita superar diferentes tipos de dificuldades; atuação preventiva, em relação ao insucesso e abandono escolar; implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; adequação, diversidade e complementaridade de estratégias de ensino e aprendizagem; produção de informação sobre o desempenho dos alunos; análise de casos específicos de alunos e da turma e definição estratégias de atuação; planificação de atividades a desenvolver; promoção de ações de orientação escolar e profissional.

Centrando-nos agora numa outra categoria, **Evidências do trabalho colaborativo**, os três documentos são unânimes em privilegiar a **interdisciplinaridade**, referindo, de forma explícita, a articulação curricular horizontal e vertical (PE), a valorização do trabalho interdisciplinar (PCE), ou esclarecendo mesmo que as dinâmicas de trabalho pedagógico devem ser de natureza

interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado sobretudo pelas Equipas Educativas. Também em relação aos **procedimentos**, de acordo com o Projeto Curricular de Escola, nos é dito que as Equipas Educativas pressupõem uma uniformização de procedimentos, ao passo que, de acordo com o Regulamento Interno, prevê-se que o trabalho realizado pelas Equipas Educativas permita também rentabilizar tempos e agilizar procedimentos.

Por fim, e em relação ao **papel do coordenador**, este deve, segundo o Regulamento Interno, presidir às reuniões das Equipas Educativas.

4. Discussão dos resultados

Para que possamos analisar os resultados apresentados no ponto anterior, importa retomar a nossa questão orientadora, **“Em que medida as Equipas Educativas da escola X estruturam e promovem práticas de trabalho colaborativo?”**, bem como os objetivos definidos e respetivas questões subjacentes a cada um deles.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo, **Caracterizar as práticas de trabalho colaborativo que os professores afirmam desenvolver, no âmbito das Equipas Educativas**, foram elencadas três questões:

- Quais as práticas relatadas de trabalho colaborativo em que os docentes participam no seio das Equipas Educativas?
- Em que dimensões se desenvolve o trabalho colaborativo nas Equipas Educativas?
- Que tipos de relações colaborativas existem nas Equipas Educativas?

Antes de passarmos à discussão dos resultados apurados, talvez seja útil sintetizar este conjunto de professores de que falamos, de acordo com os inquéritos aplicados, quer através do questionário, quer da entrevista. Deste modo, concluímos que se trata de um grupo maioritariamente do sexo feminino, entre os 46 e os 60 anos de idade, com 20 ou mais anos de serviço, grande parte dos quais na escola em estudo, oriundos de diferentes grupos disciplinares, pertencentes ao quadro de nomeação definitiva, com uma vasta experiência nos cargos de diretor de turma e alguma experiência enquanto membros/coordenadores de Equipas Educativas. De salientar que o inquérito por entrevista permitiu-nos identificar um coordenador cujo perfil não se enquadra neste grande grupo, por se tratar de um professor bastante jovem, com pouco tempo de serviço, sem experiência no cargo de diretor de turma ou enquanto membro/coordenador de Equipas Educativas. Ainda assim, podemos afirmar que, na sua globalidade, estamos perante docentes experientes, cuja situação profissional é estável, o que permite a continuidade das práticas definidas pela Direção e concretizadas pelos mesmos.

Recordado o perfil dos participantes no estudo, passamos à análise das práticas de trabalho colaborativo relatados pelos mesmos, no âmbito das Equipas Educativas. A constituição destas Equipas segue a linha da proposta defendida por Roldão acerca da “(...) necessidade de reformular os “modos de trabalho”, a soma imensa de trabalhos individuais numa outra organização de trabalho: ação planeada, desenvolvida e avaliada por equipas de ensino ou pedagógicas, coletivamente envolvidas com um grupo comum de alunos.”, acrescentando a

autora que “(...) a “minha” ou “a tua” disciplina são os instrumentos de um trabalho conjunto e intencionalizado pelas finalidades curriculares (...)” (2006, p.2). Esta proposta viria a ser formalizada posteriormente, no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, quando, no seu preâmbulo, prevê “diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos”.

Assim, começando pela primeira questão (Quais as práticas relatadas de trabalho colaborativo em que os docentes participam no seio das Equipas Educativas?), a aplicação do inquérito por questionário permitiu-nos apurar que as Equipas Educativas reuniam de forma presencial ou em regime *online*, sendo que os coordenadores, no inquérito por entrevista, indicaram preferencialmente o regime presencial. Os documentos orientadores da escola, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Regulamento Interno, são omissos nesta questão, o que deixa antever alguma flexibilidade na definição deste regime. Estas reuniões realizaram-se de acordo com a frequência e horário previstos, tal como se encontra definido no Projeto Curricular de Escola e no Regulamento Interno. Quanto à constituição das Equipas Educativas, concluiu-se que nem todos os elementos do conselho de turma integraram essas reuniões, o que é apontado, segundo os inquéritos por entrevista, de forma unânime, como um constrangimento e um aspeto a melhorar. O Projeto Curricular de Escola esclarece que cada professor do 7.º ano de escolaridade lecionará duas turmas, atendendo à constituição de Equipas Educativas, competindo à escola, segundo o Regulamento Interno, garantir a disponibilidade de horário, sempre que possível, para as reuniões das Equipas Educativas. Assim, podemos concluir que esta barreira, tão veemente mencionada pelos respondentes e que condiciona, segundo os próprios, de forma significativa, o trabalho colaborativo docente no âmbito das Equipas Educativas, quando surge, resulta, por parte da organização escolar, da impossibilidade de assegurar a disponibilidade de horário a todos os docentes que integraram essas equipas. Contudo, e uma vez que está garantida a possibilidade de reunirem em regime *online*, poderia equacionar-se a hipótese de prevalecer este regime, desde que fosse um facilitador na compatibilidade de horário entre todos os professores, bem como delegar no coordenador/professores a gestão da frequência e duração dessas reuniões, de acordo com as necessidades sentidas pelos professores que integraram as Equipas Educativas e decorrentes do trabalho a desenvolver, envolvendo-os de forma mais ativa no organização desse trabalho.

O modelo de formação das Equipas Educativas implementado afasta-se do inicialmente proposto por Formosinho & Machado, em 2009, indo, contudo, ao encontro da possibilidade apresentada pelos autores, em 2012, da formação de turmas contíguas, sendo que estas “(...) partilham um número substancial de professores, um horário semelhante e têm o mesmo Conselho de turma (...)” sendo atribuído “(...) a um conjunto de professores o conjunto de turmas contíguas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo para potenciar a gestão e desenvolvimento das atividades de diversificação curricular.” (p.44).

Em suma, os dados apurados permitem-nos afirmar que as Equipas Educativas funcionam de acordo com o definido pela organização escolar, o que nos leva a crer que estamos perante o tipo de colaboração a que Hargreaves denominou de *colegialidade artificial* que, segundo o autor, compreende “(...) relações profissionais de colaboração entre os professores que não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis.” (1998, p.219).

Ainda como forma de responder à primeira questão (Quais as práticas relatadas de trabalho colaborativo em que os docentes participam no seio das Equipas Educativas?), concluímos, de acordo com as respostas aos inquéritos por questionário, que a análise de casos individuais de alunos e situações de indisciplina ocupam um lugar central, ideia que é corroborada, de certa forma, pelos coordenadores das Equipas Educativas quando, nos inquéritos por entrevista, elegeram o comportamento e aproveitamento como assuntos mais abordados, relegando para segundo plano aspetos como a interdisciplinaridade, tão valorizada no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, e defendida pelos documentos orientadores da escola (PE, PCE e RI), verificando-se, assim, um certo afastamento dos pressupostos legais, defendidos também pela escola, confirmando que, tal como sugere Costa, “(...) não basta regulamentar, não basta elaborar e aprovar documentos (...) para que um projeto decretado seja sinónimo de um projeto construído.” (2003, p. 1329). Importa referir que, segundo os inquéritos por entrevista, alguns coordenadores esclareceram que davam prioridade aos assuntos que os preocupavam mais, nomeadamente o comportamento. De facto, parece prevalecer a ideia de que cada reunião era dedicada à “preocupação do momento”, para a qual todos, ou quase todos, contribuíam com soluções, sem haver um fio condutor geral que conduzisse à realização de outro tipo de trabalho. Também não dedicaram muito tempo ao preenchimento de documentação ou à monitorização do trabalho realizado, sendo que, nos inquéritos por entrevista, alguns coordenadores esclareceram que existe uma monitorização, ainda que informal ou, quando não é feita, é porque o tempo é

gerido de acordo com os assuntos que consideram mais relevantes. Um dos inquiridos apresenta ainda como justificação para o não preenchimento de documentação o facto de esta nem sempre ser solicitada nos prazos em que decorreram as reuniões das equipas, o que vai ao encontro do descrito anteriormente, a rigidez da frequência dessas reuniões. Apesar de ter sido frisado por alguns inquiridos que as diretrizes/indicações por parte da direção, ou mesmo uma formação, poderiam ajudar a ultrapassar este constrangimento, a verdade é que elas existem e estão explanadas, quer nos documentos legais, quer nos documentos orientadores da escola, embora os professores não pareçam muito cientes das mesmas. Em nosso entender, esta questão poderia ser ultrapassada, como refere um coordenador, através de uma monitorização mais formal do trabalho realizado ao nível das Equipas Educativas.

Para dar resposta à segunda questão (Em que dimensões se desenvolve o trabalho colaborativo nas Equipas Educativas?), concluímos, segundo os inquéritos por questionário, que a área privilegiada foi a da partilha, nomeadamente de estratégias de ensino, ficando para segundo plano a partilha de recursos. Também a elaboração conjunta de recursos ou mesmo instrumentos de avaliação mereceu pouco destaque por parte dos professores. De salientar que 60% dos inquiridos afirmaram que raramente aproveitaram essas reuniões para planificar aulas em conjunto. A aplicação dos inquéritos por entrevista permitiu-nos confirmar esta situação e até mesmo compreender que muitas destas estratégias estavam diretamente ligadas com o comportamento, que constituía uma preocupação central. Nos documentos orientadores da escola, nomeadamente no Regulamento Interno, esta situação surge integrada na gestão do Plano Curricular de Turma, que não foi mencionado pelos inquiridos. Quando passamos para uma outra dimensão, mais profunda, que diz respeito à lecionação em conjunto ou permuta entre docentes, concluímos, segundo os inquéritos por questionário, que o trabalho desenvolvido nas Equipas Educativas não conduziu à colaboração docente a este nível, tendo sido possível compreender, mediante a aplicação dos inquéritos por entrevista que, quando aconteceu, teve por base determinados projetos, muitos deles definidos previamente e resultantes das imposições legais. Alguns coordenadores esclarecem ainda que este trabalho colaborativo nem sempre é devidamente valorizado pelos professores. Há mesmo um coordenador que refere que não via qualquer utilidade nestas reuniões, até ter tido uma experiência positiva neste âmbito. Assim, concluímos que o trabalho desenvolvido permitiu a implementação de determinados projetos, já existentes, não promovendo, no entanto, a criação de outros, resultantes desses momentos de colaboração docente. Foi apresentada como justificação a questão do tempo ou da própria atitude

do professor, tal como defenderam Pacheco (2013) ou Bush & Grotjohann (2020), ao considerarem que poderão representar um constrangimento a uma colaboração mais efetiva. Contudo, importa lembrar que a generalidade dos docentes considerou que o tempo atribuído para as reuniões das Equipas Educativas foi suficiente e bem gerido, embora os assuntos nem sempre tenham sido pertinentes. Os coordenadores, quando questionados no inquérito por entrevista acerca do seu papel, reconhecem que lhes compete organizar os trabalhos, coordenar e ouvir os colegas, ou seja, liderar, tal como previsto no Regulamento Interno. Consideram ainda que o perfil do coordenador interfere no trabalho realizado e que, por vezes, estão sujeitos a uma pressão adicional, por parte dos colegas, por entenderem que são eles os principais responsáveis pela resolução dos problemas. Assim, concluímos que a gestão do tempo e a forma como foi (ou não) rentabilizado resulta da atuação de todos os intervenientes, nomeadamente dos coordenadores, pelo que a alegada falta de tempo para uma colaboração mais profunda não é assim tão linear.

Desta forma, a dimensão em que decorre grande parte do trabalho colaborativo desenvolvido nas Equipas Educativas parece inscrever-se, segundo os quatro tipos de relações colegiais propostas por Little (1990), *Contar histórias e procurar ideias; Ajuda e Apoio; Partilha; e Trabalho conjunto*, no âmbito das três primeiras, a que autores como Fullan & Hargreaves (2001) ou Day (2001) apontam como *colaboração confortável*.

Procurando dar resposta à terceira questão (Que tipos de relações colaborativas existem nas Equipas Educativas?), concluímos, mediante a aplicação do inquérito por questionário, que os docentes consideram haver apoio, confiança, disponibilidade, recetividade e motivação, embora entendam que os próprios evidenciam mais estas atitudes do que os colegas. De todas estas atitudes, favoráveis à colaboração docente, a menos indicada por parte dos inquiridos é a recetividade dos colegas às sugestões apresentadas. Ainda assim, podemos afirmar que, de uma forma geral, o ambiente vivido nas Equipas Educativas é propício a uma colaboração efetiva entre os docentes. Esta posição é corroborada pelos coordenadores quando, no inquérito por entrevista, justificam que tal se deve também ao facto de haver um corpo docente estável e de haver uma boa relação entre os professores. A importância dessa colaboração foi evidente no descrito pelo coordenador que desempenhava estas funções pela primeira vez, o que parece estar de acordo com o defendido por Lima, quando refere que a colaboração fornece “(...) aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola”. (2002, p.41)

Esta situação parece ir ao encontro do previsto no Projeto Educativo da Escola, nomeadamente na forma como valoriza e implementa estratégias para fomentar a colaboração docente, tal como defendem Vangrieken et al. (2015), ao destacarem a importância de se criar condições para tal a nível estrutural e organizacional.

Estas conclusões poderão relacionar-se com o que Hargreaves apresentou, em relação à colaboração, como a dimensão do *conteúdo*, que se refere a “(...) atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas (...)” (1998, p.186). Assim, estes docentes, ao agirem desta forma, revelam, como consideram necessário Alarcão & Canha (2013), disponibilidade para acolher o saber e a experiência dos outros, ou abertura perante o modo como se relacionam com os seus pares, postura defendida por Abelha & Machado (2018).

No que concerne ao segundo objetivo definido no nosso estudo, **Identificar as principais dificuldades e os principais facilitadores na implementação de práticas de trabalho colaborativo, no seio das Equipas Educativas**, foram elaboradas as seguintes questões:

- Que fatores dificultam estas práticas de trabalho colaborativo?
- Quais os principais facilitadores?

Para responder à primeira questão, concluímos, mediante a aplicação dos inquéritos por entrevista, que existem barreiras de ordem organizacional e de ordem pessoal. Relativamente às barreiras de ordem organizacional, mereceu especial destaque o facto de nem todos os elementos do Conselho de Turma estarem presentes nas reuniões das Equipas Educativas, e também a postura do professor, já anteriormente referidos, por não valorizar devidamente estas reuniões, o que remete para a falta de motivação evidenciada por Pacheco (2013), ou por estar muito habituado a trabalhar de forma individual, o denominado “individualismo estratégico”, proposto por Hargreaves (1998). A questão da constituição das equipas está referida, como já foi dito anteriormente, no Regulamento Interno, salvaguardando-se essa possibilidade ao mencionar-se que tal acontecerá sempre que possível. Embora esta situação seja apontada como o principal aspeto a melhorar, alguns coordenadores também salientam a importância da continuidade da equipa, considerando que o facto de esta existir apenas no sétimo ano constitui um constrangimento, sendo adequado prolongar o seu funcionamento nos anos letivos seguintes.

Relativamente à segunda questão, tanto os resultados do inquérito por questionário como os do inquérito por entrevista destacam o facto de existir, no horário dos docentes, um tempo definido

para as reuniões das Equipas Educativas, considerando-o um facilitador, na linha do defendido por Vangrieken et al. (2015). Nos inquéritos por entrevista, foi ainda apontada a estabilidade do corpo docente, bem como, a nível pessoal, o relacionamento entre docentes e a própria atitude dos mesmos, como facilitadores a ter em conta, sendo que as reuniões das Equipas Educativas poderão também ser úteis, como defende um coordenador, enquanto “gabinete de Psicologia dos professores”. Estas conclusões parecem estar alinhadas com o que Hargreaves, em 1998, defendera, ou seja, que a colaboração docente traz vantagens relativamente à diminuição dos sentimentos de incerteza e aumento da segurança, ou com o proposto por Abelha (2011), ao referir que “(...) o trabalho colaborativo “(...) aumenta os níveis de confiança e certeza dos professores (...); reduz o sentimento de impotência.” (p.135). Parece, no entanto, não haver convergência de opiniões relativamente à atitude dos professores, sendo apontada por alguns inquiridos como uma barreira e por outros como um facilitador. Ainda relativamente ao tempo, a aplicação de ambos os inquéritos indica-nos que este foi suficiente e gerido de forma eficaz, contudo, nem sempre os assuntos foram pertinentes, registando-se alguma dispersão na abordagem destes.

Por fim, relativamente ao último objetivo, **Conhecer as perceções dos professores relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido pelas Equipas Educativas**, formulou-se a seguinte questão:

- Quais as perceções dos professores acerca do trabalho colaborativo realizado pelas Equipas Educativas?

Para dar resposta a esta questão, tentámos perceber, junto dos inquiridos, em que medida consideram que a colaboração docente no âmbito das Equipas Educativas promove a melhoria do desempenho dos alunos, dos professores e da escola em geral, tal como defendem Lima (2002), Vangrieken et al. (2015), ou mesmo os estudos internacionais realizados na última década (TALIS, 2013, 2018; Comissão Europeia, 2017). Relativamente aos alunos, os inquéritos por questionário permitem-nos concluir que, na perceção dos professores, a colaboração docente no âmbito das Equipas Educativas é benéfica a vários níveis: diversificação de estratégias de ensino; processo de ensino aprendizagem mais centrado no aluno, prevenção de insucesso e abandono escolar, inclusão e implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, promoção de informação descritiva sobre os alunos, em suma, promove o seu sucesso educativo. Esta foi também a conclusão que emergiu da aplicação dos inquéritos por entrevista, pois todos os

coordenadores consideram que os alunos beneficiaram com este trabalho. De salientar que, no Regulamento Interno da Escola, estão definidos estes pressupostos como orientadores do trabalho das Equipas Educativas, tal como no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Assim, mediante a aplicação dos inquéritos, conclui-se que o trabalho colaborativo docente ao nível das Equipas Educativas permite cumprir estes pressupostos e traz benefícios significativos para os alunos. Estes benefícios estão na linha dos apresentados pelos autores acima referidos (Hargreaves, 1998; Abelha, 2011; Vangrieken et al., 2015).

Relativamente aos professores, a aplicação dos inquéritos por questionário permitiu-nos concluir que a colaboração docente nas Equipas Educativas contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo de destacar a prevenção do isolamento, da solidão e do mal-estar, uma maior abertura à mudança e inovação, o desenvolvimento de competências de comunicação e uma maior integração de novos docentes, na linha do defendido pelos autores acima citados. Contudo, os resultados apurados indicam que este trabalho não é relevante para a capacitação digital dos docentes e não contribui para diminuir a sobrecarga de trabalho. Através da aplicação do inquérito por entrevista, é-nos dito que esta situação advém do facto de muitas vezes serem definidas estratégias em equipa que implicam mais trabalho individual do professor, ou do tempo não ser devidamente rentabilizado, ou até pela forma como encaram este trabalho, sendo “mais uma hora”, desnecessária, por vezes, devido à experiência de ensino que já detêm. No entanto, e embora não considerem que alivia o trabalho do professor, reconhecem que, por vezes, o facilita, por terem sido definidas estratégias em conjunto, caminhos comuns, e promove a reflexão individual. Estas conclusões parecem estar alinhadas com o defendido por Vangrieken et al. (2015) que, apesar de reconhecerem os benefícios da colaboração docente, muitos deles de acordo com as conclusões do nosso estudo, alertam para alguns riscos da colaboração, nomeadamente este, o excesso de trabalho.

No que se refere à escola em geral, também os instrumentos aplicados nos permitem concluir que a colaboração docente nas Equipas Educativas é benéfica a vários níveis, desde a articulação de conteúdos, à uniformização de procedimentos, passando pela articulação com a comunidade, ou operacionalização dos documentos estruturantes da escola e normativos legais, melhorando a eficácia e qualidade da escola. Nos inquéritos por entrevista, um coordenador reforça mesmo a ideia de que, ao impactar de forma positiva o desempenho dos alunos, contribui necessariamente para melhorar o desempenho da escola. Estas conclusões vão ao encontro do definido no Projeto Educativo da Escola, quando estabelece como objetivo a promoção de uma cultura de

colaboração, que permita desenvolver condições para que alunos e professores partilhem experiências e aprendam em diferentes situações. A aplicação do inquérito por entrevista esclarece ainda que, muitas vezes, a colaboração docente no âmbito das Equipas Educativas permitiu uma atuação mais célere face aos problemas diagnosticados, um melhor conhecimento dos alunos e uma planificação conjunta de projetos da turma. Assim, podemos afirmar que o trabalho colaborativo desenvolvido a este nível permite alcançar esse objetivo, definido no Projeto Educativo.

Efetivamente, neste ponto, podemos concluir que, segundo as perceções deste conjunto de professores, a colaboração docente nas Equipas Educativas é benéfica para todos, alunos, professores e escola em geral, não sendo possível, no entanto, confirmar a proposta de Vangrieken et al. (2015), ao considerarem que são os professores quem mais beneficia.

Considerações Finais

Neste último ponto do nosso estudo, pretendemos apresentar algumas conclusões que emergiram do capítulo anterior, nomeadamente no que se refere à apresentação e discussão de resultados e tendo por base também o descrito no capítulo um, revisão da literatura. Segue-se uma breve apresentação das limitações do estudo, bem como algumas sugestões para estudos futuros.

a. Principais conclusões

O nosso estudo foi desenvolvido tendo em conta a questão orientadora **“Em que medida as Equipas Educativas da escola X estruturam e promovem práticas de trabalho colaborativo?”**

Assim, os resultados apresentados no ponto anterior, alcançados a partir dos objetivos definidos, e as respetivas questões de investigação que lhe estão subjacentes, permitem-nos responder à nossa questão da seguinte forma: as Equipas Educativas desta escola estruturam as suas práticas mediante a realização de reuniões que decorrem, na maioria das vezes, de forma presencial, de acordo com a frequência e horário previstos e com a duração estipulada, tal como definido pela organização escolar. Contudo, e como constrangimento sobejamente apontado por todos os participantes no estudo, por diversas vezes, nem todos os elementos do conselho de turma integram estas reuniões, devido à indisponibilidade de horário, situação salvaguardada nos documentos orientadores da escola. Como forma de ultrapassar este obstáculo, entende-se que poder-se-ia atribuir uma maior autonomia às Equipas Educativas, através da figura do coordenador, no que concerne ao seu funcionamento, podendo prevalecer o regime *online*, no qual certamente haveria maior compatibilidade de horários entre todos os docentes, sendo que a frequência e duração das reuniões também poderia ser da responsabilidade de cada equipa, consoante as necessidades sentidas pelos professores. Desta forma, optando por um funcionamento mais flexível abandonar-se-ia, por um lado, o sentimento de que “é necessário reunir para cumprir o horário” e, por outro lado, responsabilizar-se-ia mais cada equipa pelo trabalho em curso, apelando-se também a um maior envolvimento de todos no trabalho a realizar e a uma participação mais ativa, superando o tipo de colaboração que Hargreaves denominou de *colegialidade artificial* (1998).

Os resultados apurados permitiram ainda concluir que grande parte do tempo despendido nestas reuniões foi dedicado à análise de casos individuais de alunos, bem como a situações de indisciplina. Sem questionar a importância dos mesmos, apontada também como motivo para tal pelos participantes no estudo, emerge a ideia de que assuntos relevantes como a interdisciplinaridade (um dos motores da criação destas equipas) ficaram relegados para segundo plano e não foram devidamente explorados. O facto de não haver uma monitorização formal do trabalho desenvolvido parece contribuir para esta situação. Assim, considera-se que esta monitorização poderia partir da organização escolar (através do reforço no definido nos documentos orientadores da escola e normativos legais), mas também das próprias equipas, que, para além de uma planificação do trabalho a realizar (que as levasse a refletir sobre as orientações já existentes), a pudessem complementar com essa monitorização. Efetivamente o nosso estudo mostra que a área privilegiada pelos professores no âmbito da colaboração nas Equipas Educativas foi a da partilha de estratégias de ensino, nomeadamente no que se refere ao comportamento, ou eventualmente recursos, em detrimento da elaboração conjunta de documentos ou instrumentos de avaliação, sendo que raramente estas reuniões foram dedicadas à planificação de aulas em conjunto. Estas práticas também não promoveram a lecionação em conjunto ou a permuta entre docentes, fazendo com que os projetos implementados, no âmbito da interdisciplinaridade, e acompanhados nas reuniões, decorressem de imposições externas e não emergissem dessa colaboração. Assim, concluímos que, para que esta colaboração pudesse ocorrer de forma mais profunda, ultrapassando a *colaboração confortável*, perspetivada por Fullan & Hargreaves (2001) ou Day (2001), poderia eventualmente contribuir a tal planificação/monitorização formal anteriormente referida, que implicaria uma gestão mais eficaz do tempo, apontada por alguns participantes como possível justificação para esta situação, tal como a atitude de alguns professores. Contudo, as conclusões que emergem dos resultados referentes ao ambiente vivido nas Equipas Educativas não parecem corroborar esta situação, uma vez que os participantes definem o ambiente vivido nas Equipas Educativas como propício à existência de uma colaboração efetiva, destacando a importância da estabilidade do corpo docente e da boa relação entre os professores.

Os resultados apurados permitem-nos, ainda, concluir que existem barreiras à colaboração docente, de ordem organizacional e pessoal. Quanto às barreiras de ordem organizacional, foi apontada a questão da constituição da equipa, por não integrar todos os elementos do conselho de turma, como principal obstáculo. Recorde-se que a sugestão por nós apresentada

anteriormente, de um modelo de funcionamento mais flexível e em regime *online* poderia dar resposta a esta situação. Os participantes no estudo entendem ainda que seria relevante dar continuidade à equipa nos anos letivos seguintes e, tendo em conta que a interdisciplinaridade é um dos pressupostos para a sua existência, consideramos que esta sugestão é bastante pertinente, pois poder-se-á até inferir que a sua existência apenas no início do ciclo apela mais à resolução de problemas de formação do grupo/turma ou outros relacionados com o início do ciclo e não com outro tipo de caminho que se pretenda desenvolver. Relativamente aos fatores de ordem pessoal, as conclusões do nosso estudo também indicam que a postura do professor, ou do coordenador, ou por não valorizar devidamente estes momentos de colaboração, ou porque ao seu trabalho subjaz uma tradição individualista, também constitui uma barreira à colaboração efetiva. Neste âmbito, entendemos que as próprias Equipas Educativas têm potencial para derrubar estas duas barreiras, pois, por um lado, permitem, caso haja um trabalho profícuo, fazer com que os professores passem a valorizar esses momentos de colaboração, como aliás sublinha um dos participantes no estudo, ao assumir que não via qualquer utilidade neste trabalho até ter uma experiência positiva e, por outro, são um passo determinante para combater o “individualismo estratégico”, proposto por Hargreaves (1998), a que a profissão docente parece ter sido condenada.

Os resultados apurados permitem-nos, também, concluir que o facto de existir um tempo previsto para as reuniões é entendido como um facilitador considerável, assim como a estabilidade do corpo docente e relação entre os professores, aspetos já anteriormente apontados, ao caracterizarmos as relações colaborativas nas Equipas Educativas. Ainda assim, nem todos os participantes consideram que a atitude dos professores se constitui sempre como um facilitador, podendo haver situações em que representa até uma barreira. Daqui podemos depreender que a atitude/postura dos professores é determinante na concretização de uma colaboração docente efetiva, podendo promover ou não essa colaboração, consoante seja mais ou menos favorável à mesma. Sobre este ponto, retomamos o já dito anteriormente, no que concerne ao potencial que vemos na colaboração docente no seio das Equipas Educativas para promover uma maior disponibilidade e uma atitude mais favorável por parte de alguns professores, face à mesma.

Em suma, o nosso estudo indica que, relativamente aos alunos, a colaboração docente no âmbito das Equipas Educativas é benéfica a vários níveis, nomeadamente no que concerne à diversificação de estratégias de ensino, processo de ensino aprendizagem mais centrado no

aluno, prevenção de insucesso e abandono escolar, inclusão e implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, promoção de informação descritiva sobre os alunos, ou seja, promove o seu sucesso educativo. Também em relação aos professores são identificados benefícios que se prendem essencialmente com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente a prevenção do isolamento, da solidão e do mal-estar, uma maior abertura à mudança e inovação, o desenvolvimento de competências de comunicação e uma maior integração dos novos docentes. Contudo, as conclusões remetem para a sobrecarga de trabalho que possa advir desta prática, já que os professores consideram que não contribui para aliviar essa sobrecarga, levando até, em certas situações, a um aumento do mesmo. Reconhecem, no entanto, que facilita o trabalho do professor e promove a reflexão individual, o que nos parece determinante. Em nosso entender, esta conclusão remete para a questão da gestão do tempo, já anteriormente referida, e poderá ser ultrapassada com uma gestão mais eficaz do mesmo, obedecendo a uma planificação e monitorização do trabalho realizado.

À semelhança do apurado relativamente aos alunos e aos professores, também em relação à escola é unânime a perceção de que existem benefícios com a colaboração docente, que vão desde a articulação de conteúdos à uniformização de procedimentos, passando pela articulação com a comunidade, ou operacionalização dos documentos estruturantes da escola e normativos legais, melhorando a eficácia e qualidade da escola. Estas conclusões parecem indicar que, apesar dos professores terem a perceção de que a colaboração docente tem potencial a este nível, as suas práticas elegem a atuação célere face aos problemas diagnosticados, um melhor conhecimento dos alunos e uma planificação conjunta de projetos da turma já existentes como principais vantagens. Em suma, podemos concluir que, na perceção dos professores, a colaboração docente que resulta das Equipas Educativas é benéfica para todos, contribuindo de forma positiva para o seu sucesso.

Sintetizando, e atendendo ao nosso estudo e às conclusões nele apresentadas, ousamos propor um conjunto de linhas de ação que podem potenciar a colaboração docente nas Equipas Educativas, a desencadear, quer pela organização escolar, quer pelas próprias equipas, a saber:

Organização escolar:

- atribuição de um tempo (flexível) no horário de todos os professores que integram as Equipas Educativas, para as reuniões;
- seleção de um coordenador da Equipa, tendo em conta o seu perfil;

- funcionamento das Equipas Educativas ao longo de todo o ciclo;
- valorização/reconhecimento do trabalho realizado pelas Equipas Educativas;
- dinamização de ações/atividades que promovam um bom ambiente entre os professores;
- monitorização/avaliação do trabalho realizado pelas Equipas Educativas.

Equipas Educativas:

- gestão do tempo atribuído, no que concerne à frequência, horário, duração e regime;
- planificação e monitorização interna do trabalho desenvolvido, incluindo a definição de objetivos e avaliação de resultados;
- participação ativa e envolvimento de todos os intervenientes;
- monitorização do trabalho em curso.

b. Limitações do estudo

Relativamente às limitações do estudo, começamos por destacar o facto de se referir apenas a uma realidade específica, o que limita, de forma considerável, a generalização das conclusões nele apresentadas. Ainda assim, entendemos que poderão ser úteis, em primeiro lugar para organizações escolares que pretendam implementar ou melhorar este modelo de organização pedagógica, contrariando a escassez de estudos a este propósito, na linha do defendido por Formosinho & Machado “A divulgação destas experiências permitiria, não fazer delas receita a copiar, mas conhecer diferentes *modus faciendi* e suscitar percursos de aprendizagem colectiva.” (2009, p.44). Poderá também ser útil para investigadores que se interessem e desenvolvam trabalho no âmbito da colaboração docente nas Equipas Educativas.

Remetendo agora para as especificidades do nosso estudo, constatámos, aquando do apuramento de resultados que, na elaboração do inquérito por entrevista, poderiam ter sido exploradas algumas questões, nomeadamente os critérios subjacentes à seleção do regime de funcionamento (presencial ou *online*), a perceção dos professores acerca da forma como a colaboração docente nas Equipas Educativas permite ou não operacionalizar os normativos legais e os documentos orientadores da escola, bem como a sua perceção relativamente à atuação da Direção da escola face à forma como este trabalho está a decorrer.

Consideramos ainda que poderia ter sido pertinente explorar um pouco mais, eventualmente em ambos os inquéritos, a forma como os professores percecionam a relação entre a interdisciplinaridade e o sucesso educativo, tendo em conta o papel de destaque que aquela assume em todo o processo.

c. Sugestões para novas investigações

A realização deste estudo permitiu-nos elencar outras questões, que poderão servir de mote para investigações futuras, no âmbito da colaboração docente, apresentando-se as seguintes sugestões:

- Em que medida a colaboração docente promove a integração de novos docentes na escola?
- De que forma as Equipas Educativas contribuem para alterar a postura dos professores face à colaboração docente?
- Qual a perceção da Direção face à operacionalização deste modelo de organização pedagógica?
- Em que medida, na perceção dos professores, a colaboração docente promove a flexibilidade curricular?

Bibliografia

- Abelha, M. (2005). *Cultura Docente ao nível do Departamento Curricular das Ciências: um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal) <http://hdl.handle.net/10773/1020>
- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal) <http://hdl.handle.net/10773/3718>
- Abelha, M. & Machado, E. (2018) Supervisão, colaboração e formação: relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. *Revista de estudos curriculares*. 9(1) <http://hdl.handle.net/10400.2/11916>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Álvares, I. (2021) *Investigação em Administração e Gestão Educacional, Introdução à investigação quantitativa e análise SPSS*. Universidade Aberta
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, 30, 209-231. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>
- Baptista, I. (coord.) (2014). *Instrumento de Regulação Ético-deontológica. Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (5a edição). Edições 70, Lda.
- Bolivar, A. (2003). A escola como organização que aprende. In Canário (org). *Formação e situações de trabalho*. Porto Editora
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão
- Braz, M. (2012). *O Projeto Educativo como documento orientador da vida na escola*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal) <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1057>
- Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teacher's attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-9 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>
- Cabral, I. & Alves, J. (2016). Um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 81-113 <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>
- Carrilho, M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal) <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1483/1/>
- Casanova, M. (2014). Construção do Projeto Educativo de Escola. In Teresa Estrela. *Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento*. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. <http://hdl.handle.net/10400.26/7949>

- Costa, J. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educ. Soc. Campinas*, 24, 1319-1340
<https://www.scielo.br/j/es/a/nwSyTbMwryZ7PmxGrxyN8Ky/?lang=pt>
- Coutinho, C.P. (2013). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática*. Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora
- Doppenberg, J., Brok, P. & Bakx, A. (2012). Collaboration teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 28, 899-910 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.007>
- European Commission. (2017). “Study on governance and management policies in school education systems”. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a8e8bec8-c84a-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-48302686>
- Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012) Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e problemas*, 9
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16. <https://www.researchgate.net/publication/228982878>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas – para uma nova organização da escola*. Porto Editora
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. III Seminário Nacional do Projecto Turma Mais. In Fialho, I.; Verdasca, J. (orgs.) – Turma Mais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso, 45-58. <http://hdl.handle.net/10400.14/13041>
- Frota, A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal) <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6004/1/5118.pdf>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora
- Graça, M. (2016). *Olhares dos professores sobre a liderança dos coordenadores de departamento: a perceção de um grupo de professores*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal) <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6486>
- Giles, A., & Yazan, B. (2023). The Impact of Teacher Collaboration on ESL Students’ Classroom Participation: The Case of Leo. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 11(2), 73-91. https://ijltr.urmia.ac.ir/article_121331_ef24934a775066fc37f3324a1d5e22aa.pdf
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Macraw-Hill de Portugal
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. & O’Connor, M. (2018). Solidarity with solidity: the case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*. 100(1), 20-24
<https://doi.org/10.1177/0031721718797116>

- Hargreaves, A. (2019) Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*. 25(5), 603-621
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Jerónimo, M. (2017). *Do Projeto Educativo da Escola ao Projeto de Intervenção do Diretor: (Inter)dependências*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal)
<https://hdl.handle.net/1822/46266>
- Jesus, S. (1997). *Bem-estar dos professores – estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. FIG. S.A.
- Johnson, B. (2003) Teacher collaboration: good for some, not so good for others, *Educational Studies*, 29(4), 337-350 <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>
- Jong, L., Meirink, J. & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-12
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora
- Lima, J. (2014). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Lima, J. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53
https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2
- Lopes, C. (2017). *Trabalho colaborativo entre professores* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal) <http://hdl.handle.net/10400.14/23831>
- Machado, J. P. coord. (1991). “Cultura” in *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Tomo II. Sociedade de Língua Portuguesa.
- Machado, J. & Formosinho, J., (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista portuguesa de investigação educacional*, 16, 11-31
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Martins, A. (2016). *O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional docente: um estudo em contexto*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal)
<http://hdl.handle.net/10773/18475>
- Mesquita, E. & Formosinho, J. & Machado, J. (2012) Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. (Universidade de Aveiro, Portugal) <http://hdl.handle.net/10198/6929>
- Neto-Mendes, A. (2004) Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 115-131
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417205>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 203-218 http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: insights from TALIS 2013.*, OECD.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>

- Pacheco, K. (2013). *Os departamentos curriculares e as práticas de colaboração docente*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Portugal) <https://repositorio.uac.pt>
- Patton, K. & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Pinheiro, G. & Alves, J. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação E Pesquisa*, 49(contínuo), e250986. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Kolleck, N. (2019) Motivational Aspects of Teacher Collaboration. *Frontiers in Education*. 4(122), 1-20 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00122/full>
- Reeves, P., Pun, W. & Kyung, S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Reichardt, C. & Cook, T. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. (1) Morata
- Richter, E., Fütterer, T., Meyer, A., Eisenkraft, A., & Fischer, C. (2022). Teacher Collaboration and Professional Learning: Examining Professional Development During a National Education Reform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 798-819. <https://doi.org/10.3262/ZP2206798>
- Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo – o que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista NOESIS*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/trabalho_colaborativo.pdf
- Rocha, J., Tocoloa, G. & Tocoloa, A. (2023). Análise da prática de supervisão pedagógica como contributo no desenvolvimento profissional dos professores da Escola Secundária de Mecufi. *Educação e Metaverso: relatos de experiências pedagógicas*, 2, 21-38 <https://www.editoracientifica.com.br/books/educacao-e-metaverso-relatos-de-experiencias-pedagogicas>
- Ridwan, A., & Athena, T. (2023). Professional Development Altogether: Pre-Service and In-Service EFL Teacher Collaboration in Doing Classroom Action Research. *Elsya : Journal of English Language Studies*, 5(2), 147-158. <https://doi.org/10.31849/elsya.v5i2.11929>
- Sampieri, H. Collado, C. Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.) Mc.graw-Hill
- Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2018 Insights and Interpretations*, OECD. <https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018>
- Seabra, F., Abelha, M., Henriques, S., Mouraz, A. (2022). Policies and practices of external evaluation of schools: spaces for teacher collaboration? *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(116), 644-668. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003442>
- Semião, D., Tinoca, L. & Pinho, A. (2022). Cultura Profissional dos Professores: Da teoria de Andy Hargreaves à realidade vivenciada na Escola. *Educação em Revista*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102-469837369>
- TALIS (2018). *Insights and Interpretations*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf
- Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40
<https://www.researchgate.net/publication/275723807>

Legislação consultada:

Decreto-Lei 769-A/76, de 29 de outubro

Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro

Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro

Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei 115-A/1998, de 4 de maio

Despacho-Regulamentar 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho

APÊNDICES

Apêndice I – Pedido de autorização à Direção da escola para a realização do estudo

Sónia Pedro- Professora profissionalizada do grupo _____

_____, 8 de março de 2023

Exmo. Sr. Diretor da Escola _____

No âmbito da dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, que estamos a realizar na Universidade Aberta, cujo tema é “Práticas de trabalho colaborativo nas equipas educativas – perspetivas dos professores”, vimos solicitar formalmente a Vossa autorização para que a dimensão empírica do nosso estudo possa ser realizada junto das equipas educativas existentes no sétimo ano de escolaridade, da escola que está sob a V/direção.

A seleção desta escola como objeto do nosso estudo empírico deve-se aos seguintes fatores:

- conhecimento, por parte da mestrandia, do estabelecimento de ensino, das suas especificidades e das tentativas de implementar dinâmicas organizacionais inovadoras;
- a prontidão demonstrada por V/Excelência, num contacto informal prévio, em colaborar com o nosso estudo;
- a proximidade com o local de residência.

Vimos, deste modo, solicitar a vossa colaboração, permitindo-nos que, de entre as disponibilidades manifestadas pelos participantes no estudo, possamos:

1. Administrar Inquéritos por Questionário
 - Aos Professores que integram as equipas educativas;
2. Entrevistar
 - O Diretor Pedagógico e os Diretores de Turma do sétimo ano.

E, ainda, que tenhamos acesso a documentos orientadores, considerados essenciais para a realização do nosso estudo, alguns deles divulgados na página WEB da escola, nomeadamente: o Projeto Educativo; o Regulamento Interno; o Projeto Curricular da Escola; o Projeto Curricular de Turma; o registo das sessões de trabalho das equipas educativas e os inquéritos de satisfação.

Salientamos que toda a informação recolhida é estritamente confidencial e anónima, não sendo possível fazer a identificação individual da Escola e das pessoas envolvidas no estudo.

Como forma de agradecimento pela vossa participação e colaboração no nosso estudo será entregue, se assim o desejarem, um exemplar do nosso trabalho final (Dissertação de Mestrado) à Escola, aquando da sua aprovação.

Antecipadamente grata pelo tempo que disponibilize para o nosso estudo, somos apresentar os melhores cumprimentos

Pede deferimento

(Sónia Pedro)

Apêndice II – Questionário aplicado aos professores que integraram as Equipas Educativas



Práticas de Trabalho Colaborativo nas Equipas Educativas - perspetivas dos professores

Este questionário tem como objetivo recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito da dissertação de mestrado sobre as perspetivas dos professores acerca das práticas de trabalho colaborativo nas equipas educativas e é dirigido a docentes que integraram estas equipas no ano letivo transato (caso tenha pertencido a mais do que uma equipa, considere o trabalho desenvolvido na sua globalidade). A participação é voluntária, pelo que pode negá-la ou interromper o preenchimento do questionário a qualquer momento, se assim o entender. O questionário é anónimo e confidencial, não ficando o seu endereço de email associado às respostas dadas, pelo que é fundamental que responda com a máxima sinceridade. Os dados recolhidos destinam-se apenas à investigação em curso, não sendo utilizados para quaisquer outros fins e serão eliminados após a conclusão da mesma. Se pretender algum esclarecimento adicional sobre este estudo, por favor contacte a investigadora através do email 1901299@estudante.uab.pt
Obrigada, desde já, pela sua colaboração!

* Obrigatória

Consentimento Informado

1. Tendo tomado conhecimento das condições de realização deste estudo.... *

Declaro que aceito participar no mesmo.

Caracterização pessoal e profissional

Assinale a opção adequada à sua situação.

2. Idade *

<30

30-45

46-60

>60

3. Sexo *

Masculino

Feminino

4. Habilitação Profissional *

- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

5. Tempo de serviço total *

- < 5 anos
- 5-10 anos
- 11-20 anos
- > 20 anos

8. Grupo disciplinar a que pertence *

- 290
- 300
- 320
- 330
- 350
- 400
- 420
- 430
- 500
- 510
- 520
- 550
- 600
- 620

6. Tempo de serviço nesta escola *

- < 5 anos
- 5-10 anos
- 11 -20 anos
- > 20 anos

7. Categoria Profissional *

- Contratado
- Quadro de nomeação definitiva

9. Disciplina que leciona *

- EMRC
- Português
- Francês
- Inglês
- Espanhol
- História
- Geografia
- Matemática
- Físico-química
- Ciências Naturais
- TIC
- Educação Visual
- Educação Física

10. Cargos que desempenhou no ano letivo transato *

- Nenhum
- Diretor de Turma
- Delegado de Grupo
- Diretor de Ciclo
- Outro

11. Experiência em Equipas Educativas *

- Primeira Vez
- 1-3 anos
- > 3 anos

Práticas de trabalho colaborativo ao nível das equipas educativas

Indique com que frequência ocorreu cada uma das situações que se seguem, tendo em conta o trabalho realizado nas equipas educativas.

12. As reuniões das equipas educativas... *

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
decorreram em regime presencial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
foram realizadas online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
decorreram apenas no horário previsto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
decorreram com a frequência prevista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
foram constituídas por todos os elementos do conselho de turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Os assuntos abordados nas equipas educativas prenderam-se com... *

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
situações de indisciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
casos individuais de alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o processo de ensino aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
progressos na aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
preenchimento de documentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
monitorização do trabalho realizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Se respondeu outros na questão anterior, indique quais.

15. Nas reuniões das equipas educativas costumava... *

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
partilhar estratégias de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
analisar casos individuais de alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partilhar recursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
elaborar documentos em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
planificar aulas em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
planificar projetos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
elaborar recursos educativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
elaborar instrumentos de avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. O trabalho realizado nas equipas educativas permitiu *

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas vezes	Sempre
lecionar em coadjuvação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a permuta temporária entre docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perceções sobre o trabalho colaborativo desenvolvido nas equipas educativas

Tendo em conta o trabalho desenvolvido nas equipas educativas, posicione-se relativamente a cada uma destas afirmações.

17. Durante as reuniões das equipas educativas, ... *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
apoiiei os meus colegas, sempre que necessário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senti-me apoiado pelos meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
estive disponível para trabalhar em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senti que os meus colegas estavam disponíveis para trabalhar em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fui recetivo às sugestões apresentadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senti que os meus colegas eram recetivos às sugestões apresentadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
confiei nos meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senti confiança por parte dos meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
estive motivado para trabalhar em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
senti que os meus colegas estavam motivados para trabalhar em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Tendo em conta o trabalho desenvolvido nas equipas educativas, considero que... *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
o facto de existir um tempo definido no horário foi um facilitador para a colaboração docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o tempo definido foi suficiente para a realização do trabalho em equipa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o tempo foi gerido de forma eficaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
os assuntos abordados foram pertinentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Relativamente aos alunos, o trabalho realizado nas equipas educativas contribuiu para... *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a diversificação e adequação das estratégias de ensino e aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que o processo de aprendizagem estivesse mais centrado no aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a prevenção do insucesso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a prevenção do abandono escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e participação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a inclusão dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a promoção da informação descritiva sobre o desempenho dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o sucesso educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Relativamente aos professores, o trabalho realizado nas equipas educativas contribuiu para... *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a diminuição da sobrecarga do trabalho docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a prevenção do isolamento e da solidão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

a prevenção do mal-estar docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uma maior abertura à inovação e à mudança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a capacitação digital dos docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a promoção de competências de comunicação entre os docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a integração de novos docentes na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o seu desenvolvimento profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Relativamente à escola, o trabalho desenvolvido nas equipas educativas contribuiu para... *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
promover a articulação de conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
promover a regularidade da monitorização do trabalho desenvolvido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uniformizar procedimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
facilitar a articulação com a comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atingir os objetivos definidos no Projeto Educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
operacionalizar os normativos legais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
melhorar a eficácia da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
melhorar a qualidade da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apêndice III – Guião da entrevista aos coordenadores das Equipas Educativas

Objetivos: Caracterizar as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas nas Equipas Educativas; Conhecer as perceções dos coordenadores das Equipas Educativas acerca das práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas.

Blocos Temáticos	Objetivos gerais	Objetivos Específicos	Questões
I- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Informar o entrevistado sobre o tema e objetivos do estudo; . Solicitar a sua colaboração, salientando a importância da mesma; . Assegurar a confidencialidade da informação veiculada; . Solicitar autorização para gravação em áudio da entrevista e transcrever, na íntegra, ou excertos da mesma; . Agradecer a colaboração, destacando a importância da mesma. 	
II – Caracterização do entrevistado	Recolher informação sobre o percurso profissional do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer a formação académica do entrevistado; . Conhecer a sua situação profissional; . Averiguar a sua experiência em Equipas Educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Qual a sua formação académica? . Descreva, brevemente, o seu percurso profissional, referindo os anos em que leciona nesta escola e cargos que tem desempenhado. . Qual a sua experiência como membro de uma Equipa Educativa? . Que oportunidades/ desafios enfrenta/tem enfrentado? . Qual a sua experiência enquanto coordenador de uma Equipa Educativa? . Que oportunidades/ desafios enfrenta/tem enfrentado? . Frequentou alguma formação específica para desempenhar este cargo? (Se sim, a mesma revelou-se útil? De que forma? Se não, considera que seria importante? Porquê?)
III – Práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas	<p>Conhecer as práticas de trabalho colaborativo desenvolvidas</p> <p>Compreender a perceção do coordenador relativamente a essas práticas</p>	<p>Conhecer o funcionamento das Equipas Educativas em relação ao:</p> <ul style="list-style-type: none"> . regime; . horário; . frequência; . constituição; . assuntos abordados; . partilha de estratégias e recursos; . lecionação conjunta/permuta entre docentes. <p>Conhecer a perceção do coordenador relativamente ao:</p> <ul style="list-style-type: none"> . ambiente vivido nas Equipas Educativas; . tempo previsto e gestão do mesmo; . facilitadores e barreiras na implementação de práticas de trabalho colaborativo; . contributo para o desempenho dos alunos; . contributo para o desempenho dos professores; . contributo para a melhoria da escola em geral; 	<p>Como funcionam as Equipas Educativas no que concerne ao regime, horário, frequência e constituição? Há algum destes aspetos que considera que podia ser melhorado? Porquê? Qual a sua opinião relativamente ao facto de nem todos os docentes do conselho de turma integrarem as Equipas Educativas?</p> <p>Quais os assuntos mais abordados? Por quem? Por que motivo raramente é preenchida documentação ou feita a monitorização do trabalho realizado?</p> <p>É comum, durante as reuniões, partilharem estratégias de ensino ou recursos utilizados, avaliando a sua eficácia? Pode dar exemplos?</p> <p>Por que razão as Equipas Educativas não promovem a lecionação em conjunto ou a permuta temporária entre docentes?</p> <p>Como descreve o ambiente vivido na Equipas Educativas? Considera que o tempo previsto é suficiente e gerido de forma eficaz? Justifique.</p> <p>Quais os principais facilitadores e barreiras na implementação de</p>

		. ao seu papel enquanto coordenador da Equipa.	práticas de trabalho colaborativo nas Equipas Educativas? No seu entender, que fatores levam a que o trabalho realizado nas Equipas Educativas contribua de forma mais positiva para os alunos e escola em geral do que para os professores? Qual o seu papel enquanto coordenador da equipa? A forma como é desempenhado pode interferir com o resultado do trabalho realizado? Justifique.
IV – Validação da entrevista	Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões Renovar o agradecimento pela colaboração		Há outros aspetos relevantes que não tenham sido focados e que gostasse de referir?

Apêndice IV – Síntese da informação resultante das entrevistas

As informações que se seguem foram retiradas das entrevistas realizadas aos seis coordenadores das Equipes Educativas, de acordo com as categorias e subcategorias definidas, sendo que a abreviatura C se refere a cada um deles. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2024, na escola onde se realizou o estudo.

Bloco Temático I - Dados Profissionais

Categorias	Subcategorias	Indicadores					
		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Caracterização profissional do professor/ coordenador	Formação Inicial	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura; dois mestrados	Licenciatura
	Tempo de serviço total/na escola	37 anos	32 anos 29 anos	31 anos	25 anos	5 anos 3 anos	43 anos 41 anos
	Cargos desempenhados	Diretor de Turma; Delegado de Grupo	Diretor de Turma; Delegado de Grupo/ Assessor do Subdiretor	Diretor de Turma; Delegado de Grupo	Diretor de Turma/ Coordenador de Projetos	Diretor de turma pela primeira vez	Delegado de grupo; Delegado de Estágio; Diretor de turma
	Experiência enquanto membro de Equipes Educativas	Desde que tiveram início na escola (17/18)	Desde que tiveram início na escola	Desde que tiveram início na escola	Desde o início	Nenhuma	2 anos
	Experiência enquanto Coordenador	2 anos	2 anos	2 anos	2 anos	Nenhuma	Primeira vez
	Formação para o cargo	Não (“penso que não, apenas indicações da Direção”)	Não	Sim (por iniciativa própria)	Não	Não	Não
	Opinião acerca da utilidade de uma formação	“Qualquer formação é útil, não senti muito essa necessidade porque canalizamos o trabalho mais para conhecer melhor o aluno para que ele possa ter mais sucesso em termos de comportamento e aproveitamento, a forma de estar e desenvolver o gosto pela aprendizagem”	“Não senti essa necessidade porque a experiência profissional colmatou essa lacuna, os professores, se forem diretores de turma todos os anos, sabem o que têm de fazer e foi o que aconteceu.”	“Sim, há sempre uma perspectiva diferente daquilo que é na realidade implementado aqui, a visão, geralmente dão-nos uma visão das coisas e querem que a gente implemente, este é outro problema, que é cada um interpreta à sua maneira”	“Eu acho que sim, é sempre bom ouvirmos e conhecermos outras realidades e partilhá-las, para refletirmos e pensarmos que se calhar fazíamos de outra maneira.”	“Sim, poderia ter sido útil na gestão e, acima de tudo, no resultado daquilo que eram as reuniões”	“Não sei, não faço ideia. Não senti falta.”

Bloco Temático II – Práticas de Trabalho Colaborativo ao nível da Equipas Educativas

Categorias	Subcategorias	Indicadores					
		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Funcionamento das Equipas Educativas	Regime	“presencial”	“presencial”	“presencial ou online”	“presencial”	“Regime presencial, no horário definido”	“Regime presencial”
	Frequência	“semanal”	“semanal/quinzenal”	“quinzenal”	“de acordo com o horário definido/quinzenal”	“de forma quinzenal”	“no horário definido”
	Constituição	“sem a presença de todos os elementos do CT”	“sem a presença de todos os elementos do CT”	“nem sempre estão todos”	“nem todos os elementos do CT estão presentes”	“eram praticamente todos os elementos do conselho de turma, tive a sorte de estarem praticamente todos”	“mas nem todos estavam.”
	Opinião acerca da constituição	“Considero um constrangimento e um aspeto a melhorar.”	“Para mim é um constrangimento.”	“É um constrangimento porque, às vezes, discutimos coisas muito importantes sobre os alunos, funcionamento da aula, regras que deviam ser implementadas, etc e já não seria preciso numa reunião posterior voltar a repetir o assunto e volta-se a repetir tudo... Isso impede o sucesso do trabalho que é feito.”	“Eu acho importante que todos devam participar para fazermos um trabalho em conjunto, beneficiávamos todos se todos estivessem presentes. Não é só enviar mails, deviam estar presentes.”	“Eu acho que é prejudicial não estarem todos, na medida em que depois a informação não chega da mesma forma às pessoas que não estão...”	“Logo aí está mal, ou é para todos ou não há, acabou-se, às vezes até havia questões que poderíamos tratar com esses professores e nunca os apanhávamos, isso é um constrangimento.”
	Assuntos abordados	“Aproveitamento, comportamento, projetos, pequenas articulações; casos particulares; o que é mais oportuno; há momentos de reflexão, mas não há um registo;”	“comportamento dos alunos, a assiduidade, o facto dos conteúdos se adaptarem aos miúdos, miúdos com dificuldades”	“Comportamento, aproveitamento, situações familiares, casos específicos de alunos, trabalhos interdisciplinares, ponto da situação do DAC, visitas de estudo”	“Comportamento, casos particulares, avaliações, a parte das faltas, o incumprimento na entrega de trabalhos; estratégias a adotar em relação ao comportamento e aproveitamento; adaptar os instrumentos de avaliação”	“Comportamento, aproveitamento, postura da turma, avaliações...”	“Comportamento, quem se portou mal, que disparate fez, que notas tiveram, comportamento e avaliações, isso era a maior preocupação.”
Evidências de trabalho colaborativo	Partilha de estratégias/recursos	“Sim, e é o mais positivo”	“Sim, há situações em que acontece, nós poderíamos partilhar mais	“É, sim, isso fazemos, no ano passado, numa das equipas muitas vezes isso	“Estratégias sim, recursos, às vezes. Eu uso muito a plataforma da escola virtual	“Recursos sim, mas acima de tudo estratégias de ensino, recursos, às	“Se partilhámos era de vez em quando porque o tempo era gasto a

			experiências de ensino e estratégias. Acabamos por não o fazer por causa dos problemas que temos nas turmas, temos de resolver o problema do aluno que falta muito, do que tem dificuldades, e, portanto, não há tempo para partilhar estratégias; nós estamos a colmatar os problemas dos alunos”	aconteceu, numa semana funcionava mais uma estratégia, noutra funcionava mais outra; às vezes partilhávamos com colegas que não estavam na reunião, na sala de professores, de forma informal”	e eu partilho esse recurso e falo da sua eficácia.”	vezes, estratégias mais de comportamento e às vezes dinâmicas de sala de aula”	lamuriar-nos e a chorarmos nos ombros uns dos outros, por via das características da turma”
	Lecionação conjunta/permuta entre docentes	“quando acontece tem por base um projeto”	“se calhar não há muita oportunidade em termos de horários, estamos sobrecarregados, não temos horários que permitam isso, flexíveis, eu e outro professor dar uma aula em conjunto.” Essa é a grande dificuldade dos professores, terem outro professor dentro da sala de aula, porque acham que vão ser julgados, porque acham que vão ser criticados e às vezes até são; tem que haver uma relação pessoal com a pessoa que está dentro da sala de aula conosco”	“Já tem acontecido, por causa das articulações, ou por causa do DAC, já tem acontecido, não com muita regularidade, porque era preciso para aquele trabalho, em função de um projeto; esta questão de haver tanta coisa para fazer, que é mais uma coisa que às vezes nos dá a sensação de que não é útil”	“não estão a dar importância que todos nós podíamos ganhar com essa partilha, e principalmente os alunos, a falta de tempo, às vezes estamos mais preocupados em cumprir a planificação; a falta de tempo para concretizar ideias.”	“Permuta entre professores realmente não, eu não consigo ter a semana organizada de forma a naquele ponto daquela semana dizer que vou faltar, ou trocar uma hora, a lecionação conjunta, acaba por ser algo que nos é imposto, tem a ver com os documentos que a escola exige, DAC, PESES, é-nos quase imposto, isso já é feito na sequência desta imposição, então não é feito por livre iniciativa.”	“Não, porque isso era feito no início do ano, os tais trabalhos interdisciplinares, isso já estava.”
Aspetos a melhorar	Constituição da Equipa	“O facto de nem todos estarem presentes”	“É que todos os professores tenham que estar no tempo da reunião.”	“a constituição”	“todos devem participar para fazermos um trabalho em conjunto, beneficiávamos todos se todos estivessem presentes.”	“a constituição”	“Aspeto a melhorar era este (a constituição), a existir, eu não sei se faz assim tanta falta, a existir, era este, deveriam estar todos.”
	Formação Específica/	“formação”			“Se houvesse uma	“apostar-se na formação, tem	

	Diretrizes				monitorização (...) a direção poderia dar diretrizes nesse sentido e estabelecer, não estou a falar de grelhas, mas dar indicações do que se deve tratar.”	é que haver a noção de que é uma reunião que tem um carácter formal, não tem que ser todas as semanas, não se justifica, mas quando é, ter aquele caracter mais de formalidade, de produzir alguma coisa” (...) “isto podia emergir mais de uma formação do que de indicações da direção”	
	Atitude do professor		“Há também a melhorar os defeitos de ofício, nós enquanto professores, achamos que dentro da nossa sala quem manda somos nós e temos alguma dificuldade em partilhar até experiências e até a sala de aula com outro professor; tem que mudar a mentalidade dos professores, temos que aceitar os defeitos dos outros”	“nem todos estamos com vontade, não é bem uma questão de vontade, é uma questão de sentir, nem todos estamos a trabalhar no mesmo sentido; há colegas que colaboram mais que outros, alguns até se negam a fazê-lo, nunca podem”	“às vezes é... não sei se todos os colegas estão com a mesma predisposição de mudarem, não é as suas práticas, mas implementar as decisões que se tomam, não significa que seja uma grande percentagem; se calhar há colegas que pensam que aquela hora não é tão importante quanto devia ser”		
	Continuidade da equipa		“Se calhar, se nós começamos no sétimo e no oitavo já não há equipa...”; “Não sei porque não existem, talvez por uma questão de horário”			“prolongar a equipa”	
	Tempo		“não há muita oportunidade em termos de horários, estamos sobrecarregados”		“a falta de tempo para concretizar ideias”		“se calhar não se foi tão longe como poderia ter ido, mas para isso tínhamos que ter mais tempo fora das aulas. O grande aspeto a melhorar seria

							o tempo. É preciso tempo e não é só para o professor, é também para os alunos”
--	--	--	--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------

Bloco Temático III – Perceções dos coordenadores sobre as práticas de trabalho colaborativo nas Equipas Educativas

Categorias	Subcategorias	Indicadores					
		C1	C2	C3	C4	C5	C6
Ambiente	Descrição	“bom”	“Há colaboração, sim”	“Depende da equipa e do coordenador; Depende, há equipas que trabalham muito bem”	“Há colaboração, apoio e interagida, é uma colaboração boa.”	“Sinto que houve colaboração”	“Havia bom ambiente”
	Posição dos professores	“os colegas são colaboradores”	“há colaboração, quando alguém precisa de ajuda, aqui também já nos conhecemos há cerca de 20 anos”	“há sempre alguém que não colabora, que, ou não colabora no imediato ou a longo prazo”		“principalmente no meu caso que era novo e estava pela primeira vez aqui, sim, sem dúvida, muita colaboração, muita compreensão com o facto de ser novo nisto”	“e colaboração.”
Tempo previsto	Adequação	“sim”	“É suficiente”	“mas suficiente não sei; o tempo foi todo gasto”	“Suficiente é”	“era suficiente”	“é suficiente, mais do que isso não, que a gente não tem mais horas.”
	Eficácia na gestão	“sim”	“e muito bem gerido”	“Nem sempre gerido de forma eficaz”	“mas às vezes não é gerido da forma mais eficaz, sim” “as pessoas dispersam-se e isso compromete a gestão do tempo e dos assuntos a tratar.”	“mas quando é, ter aquele carácter mais de formalidade”	“mas foi bem gerido”
	Flexibilidade na gestão	“há flexibilidade para referir assuntos da turma 1 ou 2”		“havia flexibilidade; nós falávamos quase sempre da outra turma, mesmo quando o tempo era para a outra turma”		“Havia flexibilidade e em vez de quinzenal, podia ser semanal”	“Se vínhamos com ideia de discutir alguma coisa em termos de algum projeto, mas nessa semana ou dia houve um

							problema a hora era gasta a discutir essa situação”
Facilitadores	Organizacionais	“haver um tempo definido; sou a favor; análise conjunta”	“Quando o corpo docente é estável isso ajuda muito”			“o facto de estarmos juntos, todos no mesmo espaço, a obrigatoriedade de estarmos naquele local”	“ser um corpo docente estável”
	Pessoais			“nós acabamos por perceber que quanto mais não seja podemos utilizar esse tempo quase que como um gabinete de psicologia para os professores”	“é o facto de todos termos conhecimento das dificuldades de todos eles, de aprendizagem e comportamento e facilita o facto de depois haver sempre as tais estratégias que são sugeridas; O que facilita a colaboração entre os professores é a atitude”		“o elemento facilitador é dar-mo-nos todos bem, temos uma boa relação com todos, não há animosidades com nenhum, isso resulta do facto de nos conhecermos há muito tempo; a atitude das pessoas também conta, estavam dispostas a colaborar.”
Barreiras	Organizacionais	“não estarem presentes todos os elementos do CT”	“não estão todos presentes”		“é o tempo e também o facto de nem todos estarem presentes”		“o facto de não estarem todos; se o sistema de avaliação fosse diferente, podíamos fazer uns projetos malucos, uma coisa maravilhosas”
	Pessoais			“a postura que temos em relação à utilidade da equipa”	“porque há pessoas que não acreditam na importância das reuniões, não as valorizam.”	“a individualidade de cada professor, é mais por aí, cada professor está formatado para trabalhar de forma mais individual, não é um erro, é a forma como lidamos com as situações e como	

						fomos formados, às vezes em certos casos não há tanto a noção de partilhar...”	
Contributo para a melhoria do desempenho do aluno/ professor /escola	Trabalho individual do professor	“Contribui para a melhoria do trabalho individual”	“Os professores têm sempre muito trabalho sozinhos, às vezes as equipas não aliviam, pelo contrário, até carrega mais; na equipa é definida a estratégia e é operacionalizada em casa, aumenta o trabalho.”			“Talvez não alivie o trabalho do professor, mas a ideia se calhar seria essa porque, lá está, temos aqueles momentos em que não estamos a resolver nada, e o trabalho fica lá todo na mesma...”	“Não facilitou o meu trabalho enquanto professor, isto é assim, nós estamos aqui há muitos anos, damos aulas há muitos anos e já estamos muito acomodados a um determinado ritmo de trabalho, quando isto muda tudo, agora tens de trabalhar em equipa (...).”“Estas reuniões não serviram para aliviar o trabalho dos professores, é mais uma hora para conversarmos.”
	Desempenho do professor/aluno/escola	“ajuda nas três vertentes”		“Apesar de não concordar com estas equipas, porque lá está, não concordo mas de alguma forma acabo por lhes ver alguma utilidade, depois da experiência do ano passado, foi preciso passar por isso para eu ver alguma utilidade e por isso é que eu digo que não concordo, é o desempenho deles e o nosso desempenho e portanto o que transparece da escola e nós somos a representação da escola, quer queiramos ou	“Eu acho que é para todos, na minha opinião, os que mais beneficiam são os alunos, mas é benéfico para todos, se há uma concordância em relação a um aluno, depois todos temos que refletir e mudar de estratégias, permite uma reflexão individual do professor, As reuniões permitem ter uma visão mais global do aluno,	“Eu acho que é benéfico para a escola, é benéfico para os alunos, mas também para os professores nesse tempo, quando produtivo, alinhar algumas estratégias e desenvolver alguns caminhos, alguns rumos, também facilita o trabalho do professor. “	“Para o professor não foi tão benéfico porque a gente tinha de cumprir o horário e vamos falar de quê? Alinhava-se algumas coisas (...) Pode ser benéfico para os alunos, mas isso também depende das turmas, depende das equipas, no meu caso não sei se teve um impacto tão visível em

				não, e portanto não vejo que não contribua para melhorar o desempenho do professor.”	mas também individual.”		cada uma das turmas.”
Papel do coordenador	Organização dos trabalhos	“Gerir, planificar, ajudar os colegas a definir estratégias, acrescentar informações e transmiti-las.”	“Não foi liderar muito, mas ouvir os colegas, saber quais as dificuldades com a turma, identificarmos alguns dos problemas da turma, pegar nesses alunos e incentivá-los a trabalhar da forma como a equipa achou”	“É líder.”	“Ligação entre os professores e a turma, CT-alunos, informar sobre todas as situações importantes a vários níveis, sugerir ou partilhar estratégias para a melhoria do comportamento e aproveitamento.”	“Coordenar, ouvir, respeitar, ter opiniões.”	“Nada de especial, eu não gosto deste papel, não gosto de mandar, então perguntava como tinha sido a semana, pedia a colaboração dos colegas e se eu tivesse alguma informação privilegiada também transmitia.”
	Postura		“se formos ouvindo os colegas e dermos ferramentas aos colegas, acabamos por conseguir resolver os problemas. Tem a ver com a pessoa, há quem tenha mais o feitio de liderar e isso tem influência nos resultados, se houver um pessoa que se interessa e anda em cima dos colegas, eles têm mais atenção, se houver um que não diz nada, não se faz nada.”	“Se não for líder...Eu acho que as pessoas estão à espera que o sejam, os colegas, a forma como o coordenador trabalha interfere com o resultado e é por isso que eu me sinto muito responsável por isso.”	“tentar resolver e ouvir todas as preocupações dos alunos e professores.”	“ouvir todos os intervenientes, ouvir os alunos, ouvir os professores, e tentar fazer a ligação ativa entre o corpo docente e os encarregados de educação; quanto mais experiência tiver o coordenador, melhores serão os frutos, não é só uma questão de experiência, também é uma questão de perspectiva de grupo, de comunidade, da forma como o coordenador está, vive e se comporta em grupo e em comunidade”	
Oportunidades enquanto membro/ coordenador	(Uniformização de) procedimentos	“concertação de estratégias para melhorar comportamento; a planificação	“agirmos mais rápido no caso de ser detetado algum problema” atuamos mais	“conciliarmos e arranjarmos estratégias para colmatar as dificuldades que sentimos no trabalho para com a turma;	“também partilhamos algumas ideias de como melhorar a nossa intervenção	“alinhar estratégias de forma a promover o sucesso e a criação das aprendizagens	“A única coisa é que essas discussões já não iam para a reunião de final de

		de estratégias de aprendizagem, definir estratégias para o aproveitamento”	rapidamente sobre os problemas porque, como todas as semanas reunimos, ou quinzenalmente, sabemos das coisas mais rapidamente e podemos ter uma atuação mais rápida em relação aos problemas que vão surgindo”		ao nível dos alunos, na turma”; “eu acho que é um momento para eu informar os colegas das várias situações e partilhar e ouvir o que cada um tem a dizer e dou sugestões”	significativas”; “A equipa também ajudou na minha integração na escola, para trocar experiências, e vivências com quem está há mais tempo, o que podemos fazer, de que forma, trabalhar.”	semestre. Poupávamos tempo, era a única coisa”
	Elaboração de projetos	“planificação de projetos da turma”		“trabalhar o projeto, o DAC, ou as interdisciplinidades porque não basta, no início do ano, fazer a planificação é preciso um acompanhamento efetivo destes trabalhos.”			
	Conhecimento dos alunos	“conhecemos melhor os alunos”	“atender também aos bons alunos (o que não acontece devido a essa pressão)”	“eu tento mesmo saber tudo sobre os alunos, estar inteirado de tudo o que está a acontecer na turma para que eu sinta que os meus colegas sintam isso mesmo e tenham mais confiança em mim na resolução das questões, nas propostas de resolução das questões e para o trabalho, só que isso é um desgaste muito grande para mim”	“partilhamos as nossas preocupações relativamente não só aos alunos, ao comportamento, mas também ao aproveitamento”	“Dar opinião acerca da vida e do momento educativo do aluno;”	“o facto de os professores estarem a refletir sobre uma turma é a única coisa boa, podemos falar durante mais tempo porque sabemos que todas as semanas temos essa oportunidade”
	Postura do professor	“os colegas são colaboradores. Tenho uma ideia muito positiva deste tipo de trabalho.”				“tive oportunidade de trabalhar com um conjunto de professores que me ajudou sempre”	
Desafios enquanto membro/coordenador	Constituição das equipas	“nem sempre a Equipa ter todos os elementos do conselho de turma”; “não sermos todos”	“nem todos os professores podem estar ao mesmo tempo na reunião”	“deviam estar todos, ou senão todos, pelo menos os professores que apresentam mais dificuldades”			

			“nem todos os professores podem estar ao mesmo tempo na reunião”				
	Procedimentos					“conhecer as normas, os procedimentos, as regras, como funciona, o que posso ou não fazer e de que forma, mais esses desafios do ponto de vista processual”	“a parte mais chata é a papelada porque há sempre coisas que eu me esqueço; ajudou neste sentido”
	(Gestão do) tempo					“a questão do tempo, a gestão do tempo não é fácil, às vezes a equipa acaba por se perder um bocadinho em pequenos pormenores relacionados com o comportamento”	“Deu cabo dos horários (...) às vezes até nem era naquela hora, era na hora a seguir, ou noutra altura qualquer”
	Pressão externa		“pressão a que os professores estão sujeitos condiciona o trabalho das Equipas Educativas”	“os outros querem que tu tenhas um conhecimento de cada um dos alunos, saber tudo o que é para fazer e as soluções para todas as coisas, os colegas exigem muito do coordenador”	“às vezes sinto que os colegas esperam do DT umas soluções, uns milagres, os colegas dirigem-se a nós como “a tua turma”, não é a nossa turma, a responsabilidade quase que é nossa, eu sinto isso”		
	Postura do professor			“nem todos estamos com vontade, nem todos estamos a trabalhar no mesmo sentido; não temos todos o mesmo empenho para que as coisas sejam feitas”	“não sei se todos os colegas estão com a mesma predisposição de mudarem, não é as suas práticas, mas implementar as decisões que se tomam, não significa que seja uma grande percentagem,	“aprender a gerir este tipo de grupos com professores diferentes, cargos diferentes”	“tem que se pedir sempre ajuda porque há imensos papéis que não havia antigamente, muitas coisas que eu nem me lembro que é para fazer e tenho sempre que

					é uma percentagem reduzida”		pedir ajuda, a colaboração é uma oportunidad e, tenho que aprender com quem sabe mais do que eu”
--	--	--	--	--	-----------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice V – Declaração da Comissão de Ética

Comissão de Ética

Parecer sobre os documentos apresentados por Sónia Pedro relativos ao Projeto
Práticas de Trabalho colaborativo nas Equipas Educativas – perspetivas dos professores

A investigadora Sónia Pedro submeteu à apreciação da Comissão de Ética o Documento de informação sobre a investigação a realizar, bem como documentos sobre o Consentimento Informado e Esclarecido a apresentar aos participantes na investigação.

Os documentos apresentados pela investigadora estão conforme as normas éticas explícitas na Carta de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning, tendo a investigadora cumprido os aspetos éticos da investigação em curso. Considera-se que os documentos relativos à obtenção da aceitação de participação por parte dos informantes respeitam as normas éticas, apresentando as informações adequadas para esclarecimento destes.

A Declaração de Consentimento Informado e Esclarecido, para ambos os instrumentos, apresenta o **título da investigação**, as **pessoas responsáveis** pela investigação, a **instituição de acolhimento** e os **objetivos da recolha de dados**, as **finalidades do projeto**, a **duração esperada**, os **possíveis riscos e benefícios**, **como serão utilizados os dados** e o **contacto da investigadora**, e assegura o anonimato dos autores ou destinatários da prática, se eles o desejarem.

Foi enviado posteriormente o instrumento Questionário, que não suscita problemas sensíveis do ponto de vista dos inquiridos. Não foi enviado o instrumento Guião de Entrevista.

Considerando a análise efetuada, damos parecer favorável à realização da investigação com base nos documentos propostos.

A Comissão de Ética em 15/9/23

Alda Pereira

João Paz

Maria Prazeres Casanova
