

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

***Práticas colaborativas interdisciplinares:
um estudo de caso num agrupamento de escolas***

Teresa Inês de Pinho Negrão

Mestrado em Supervisão Pedagógica

maio de 2024

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

***Práticas colaborativas interdisciplinares:
um estudo de caso num agrupamento de escolas***

Teresa Inês de Pinho Negrão

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Mouraz

maio de 2024

This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

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 e-learning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Mouraz, a minha gratidão pela sua dedicação, disponibilidade e paciência. A partilha do seu saber e o incentivo constante, foram para mim uma honra.

À colega, Mestre Fernanda Lopes, pela sua disponibilidade e ajuda tão preciosa, pelo incentivo e amizade, criando um elo de ligação com todos os outros colegas do curso.

Às colegas e amigas, Mestre Amanda Franco e Mestre Maria de Fátima Ferreira, pelo apoio, incentivo e partilha de experiências, ao longo do primeiro ano do curso.

À colega e amiga Ana Sá Morais, companheira desta “viagem”, a minha gratidão pelo apoio e presença constantes, e pela partilha de sucessos e angústias.

À Diretora do Agrupamento de Escolas onde decorreu este estudo, por autorizar a sua realização.

A todos os professores entrevistados pela sua disponibilidade e simpatia, sem os quais não teria sido possível a realização da investigação.

A todo o corpo docente do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta.

Aos colegas de curso, com quem trabalhei direta ou indiretamente.

A todos, muito obrigada!

Dedicatória

À memória do meu querido PAI,
Rui Pereira Negrão
(1927 – 2023)

Aos meus queridos, filho, marido
e minha mãe.



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 14 de maio de 2024

Assinatura: Genesa Fêres Pinheiro

Práticas colaborativas interdisciplinares: um estudo de caso num agrupamento de escolas

RESUMO

No sistema educativo português, é possível retroceder até ao projeto da Reforma Curricular de 1988, para encontrar as primeiras tentativas de implementar a interdisciplinaridade no currículo. A Área Escola, resultante dessa reforma, foi a face mais visível dessa preocupação. Trinta anos depois e após o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que culminou na publicação do DL 55/2018 intensificaram-se nas escolas portuguesas vários projetos de cariz interdisciplinar, potenciadores do trabalho colaborativo docente. E quando os professores refletem sobre as práticas, se observam e ajudam uns aos outros, estão também a desenvolver uma supervisão entre pares.

É neste enquadramento que se perspetivou a realização desta investigação com o objetivo de perceber de que forma as práticas colaborativas interdisciplinares contribuem para o desenvolvimento de estratégias de supervisão colaborativa, ou, ao invés, são incrementadas por estas. São três os conceitos estruturantes que enquadram este estudo, de cariz qualitativo e interpretativo: o trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e a supervisão colaborativa.

O trabalho concretiza -se através de um estudo de caso realizado num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro. A recolha de dados foi consubstanciada pela realização de sete entrevistas semiestruturadas a lideranças intermédias de coordenação e diretora do agrupamento. Cruzaram-se os dados com informações reunidas em documentos orientadores do agrupamento de escolas em estudo.

Os resultados sugerem que as práticas colaborativas interdisciplinares e as práticas de supervisão entre pares são reconhecidas pelos docentes como muito importantes para o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e para os que nela trabalham, nomeadamente professores e alunos. Todavia persistem vários obstáculos à sua implementação, levando a que um conjunto de boas intenções não se efetivem plenamente, e outras, que até se experienciaram, depois não se transformem em rotinas.

Palavras-chave: trabalho colaborativo docente; interdisciplinaridade; supervisão colaborativa.

Interdisciplinary collaborative practices: a case study in a cluster of schools

ABSTRACT

In the portuguese education system, it is possible to go back as far as the 1988 Curriculum Reform project to find the first attempts to implement interdisciplinarity in the curriculum. The School Area, which resulted from this reform, was the most visible aspect of this concern. Thirty years later and after the Autonomy and Curricular Flexibility project that culminated in the publication of DL 55/2018, several interdisciplinary projects have intensified in portuguese schools, boosting collaborative teaching work. And when teachers reflect and talk about their practices, observe and help each other, they are also developing peer supervision.

It is within this framework that this research was carried out with the aim of understanding how interdisciplinary collaborative practices contribute to the development of collaborative supervision strategies or, on the contrary, are enhanced by them. There are three structuring concepts that frame this study, which is qualitative and interpretative in nature: collaborative work, interdisciplinarity and collaborative supervision.

The work was carried out through a case study in a school cluster in the district of Aveiro. Data was collected by conducting seven semi-structured interviews with middle management and top management, including the headteacher. The data was cross-referenced with information gathered from analysing the guiding documents of the school cluster under study.

The results suggest that interdisciplinary collaborative practices and peer supervision practices are recognised by teachers as very important for the qualitative development of the school organisation, which wants to be autonomous and flexible, and for those who work in it, namely teachers and students, but several obstacles to their implementation persist, leading to a number of good intentions not being fully realised, and others, which are even experienced, retreating in time.

Keywords: collaborative work by teachers; interdisciplinarity; collaborative supervision.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1. O Trabalho Colaborativo Curricular	6
1.1.1. O Trabalho Colaborativo e sua importância.....	6
1.1.2. A interdisciplinaridade e suas potencialidades	14
1.2. A Supervisão Pedagógica Colaborativa	22
1.2.1. Conceito de Supervisão Pedagógica Colaborativa	23
1.2.2. Como as práticas de interdisciplinaridade podem constituir um elemento facilitador da supervisão colaborativa	25
PARTE II - METODOLOGIA	28
2.1. Fundamentos Metodológicos	29
2.2. O Caso e Participantes	30
2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	31
2.4. Questões Éticas	33
2.5. Procedimentos de Análise dos Dados.....	33
PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	35
3.1 Análise documental para caracterização do caso	36
3.1.1. Caracterização do agrupamento de escolas	36
3.1.2. Implementação e dinâmica de práticas colaborativas interdisciplinares no agrupamento de escolas em estudo	37
3.2 Entrevistas.....	42
3.2.1. Caracterização dos entrevistados	42
3.2.2. O trabalho colaborativo interdisciplinar: das concepções às práticas.....	43
3.2.3. O trabalho colaborativo interdisciplinar: vantagens e efeitos.....	57
3.2.4. Dificuldades e constrangimentos associados ao trabalho colaborativo interdisciplinar	66
3.2.5. O trabalho interdisciplinar como estratégia de supervisão colaborativa	71
4. Discussão de resultados	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
Conclusões	95
Limitações ao estudo e sugestões para futuros estudos	97

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	104
ANEXOS.....	106
Anexo I – Pedido de autorização	107
Anexo II – Parecer da Comissão Ética	109
Anexo III – Guião de Entrevista Semiestruturada	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Conceitos-chave da Investigação.....	2
Figura 2 - Interdisciplinaridade num <i>crescendum</i> de intensidade	16
Figura 3 - Abordagem metodológica	32

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Terminologia associada ao conceito de Interdisciplinaridade	15
Quadro 2 - Categorização das entrevistas	34
Quadro 3 - Caracterização dos participantes no estudo	42
Quadro 4 - Registos para a categoria “Requisitos de trabalho colaborativo interdisciplinar”	54
Quadro 5 - Registos para a categoria “Entendimentos de Supervisão na docência”	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas em estudo.....	37
Tabela 2 - Análise do Relatório do PAA do AE em estudo (2022-2023)	39
Tabela 3 – Análise de Projetos Curriculares de Turma (PCT) de 2022-2023	40
Tabela 4 - Análise do Relatório de Avaliação Externa das Escolas pela IGEC.....	41
Tabela 5 - Matriz de registos para a categoria “Perceções sobre o conceito de interdisciplinaridade”	47
Tabela 6 - Sentidos para a interdisciplinaridade	49
Tabela 7 - Matriz de registos para a categoria “Contextos em que se desenvolve o trabalho colaborativo”	50
Tabela 8 - Matriz de registos para a categoria “Circunstâncias de trabalho colaborativo interdisciplinar”	52
Tabela 9 - Matriz de registos para a categoria “Vantagens e efeitos do trabalho colaborativo docente”	59
Tabela 10 - Matriz de registos para a categoria “Efeitos do trabalho colaborativo interdisciplinar”	61
Tabela 11 - Matriz de registos para a categoria “Dificuldades/constrangimentos do trabalho colaborativo docente”	67
Tabela 12 - Matriz de registos para a categoria “Dificuldades/constrangimentos do trabalho colaborativo interdisciplinar”	68
Tabela 13 - Matriz de registos para a categoria “Contextos de Supervisão”	73
Tabela 14 - Matriz de registos para a categoria “Vantagens/Contributos da Supervisão” ..	75
Tabela 15 - Matriz de registos para a categoria “Constrangimentos inerentes à Supervisão”	77

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CDep1 (Coordenadora do Departamento de Ciências Físicas e Naturais)

CDep2 (Coordenadora do Departamento de Línguas)

CDirT (Coordenadora de Diretores de Turma do Ensino Básico)

CDirT/Cid (Coordenador de Diretores de Turma do Ensino Secundário e do Projeto de Cidadania do Agrupamento)

CProj1 (Coordenador do Projeto Cultural de Escola)

CProj2 (Coordenadora do Projeto Erasmus dos Cursos Profissionais e de outros projetos)

DirAE (Diretora do Agrupamento de Escolas)

ADD (Avaliação de Desempenho Docente)

AE (Agrupamento de Escolas)

AFC (Autonomia e Flexibilidade Curricular)

DAC (Domínio de Autonomia Curricular)

DL (Decreto-Lei)

IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência)

PAA (Plano Anual de Atividades)

PASEO (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória)

PCT (Projeto Curricular de Turma)

PE (Projeto Educativo do Agrupamento)

PFAC (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular)

TC (Trabalho Colaborativo)

INTRODUÇÃO

Apresenta-se este estudo como sendo uma investigação sobre práticas de supervisão colaborativa num cenário de interdisciplinaridade. Seguindo a metodologia de estudo de caso, a investigação enquadra-se no tema *Supervisão e Desenvolvimento Profissional*, e foi desenvolvida num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro.

Atualmente, as escolas estão inseridas numa sociedade globalizada e em constante mudança, sendo desafiadas a ensinar um público cada vez mais heterogéneo e exigente, e a formar cidadãos para o século XXI, que sejam ativos, responsáveis e com grande capacidade de autonomia e adaptação. Alves (2017) refere a necessidade de os professores diversificarem os métodos e as estratégias de ensino para atender à diversidade de ritmos e de necessidades dos diferentes alunos.

Um currículo fragmentado e desligado das necessidades reais dos alunos não atinge tais fins, o que vem reforçar as potencialidades da aprendizagem interdisciplinar. Todavia, para que tal aconteça é necessário que se entenda de forma mais contextualizada o currículo, e que o trabalho pedagógico entre os diversos professores para operacionalizar essa contextualização lhe corresponda. Desse modo, este estudo pretende relacionar as práticas colaborativas dos professores com a operacionalização interdisciplinar do currículo escolar.

Constata-se que se está a focar o trabalho em dois eixos de mudança, há muito requeridos pelo sistema educativo português, e que têm vindo a ser implementados de forma às vezes paulatina, às vezes ocasional. No entanto constata-se também que exercícios recentes de “ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, avaliação e formas de organização dos ambientes de aprendizagem” (Thiesen, 2007, p. 99), têm vindo a enfatizar a importância do trabalho colaborativo entre docentes, inclusive de áreas disciplinares diferentes. A promoção de culturas colaborativas nas escolas, através de projetos e espaços próprios, torna-se fundamental para que os professores abandonem a cultura de isolamento e valorizem o trabalho conjunto com os seus pares e a troca de experiências e saberes (Forte & Flores, 2012). Em acréscimo e decorrente desta relação, aflora-se também a possibilidade de a supervisão entre pares

interdisciplinares constituir uma hipótese de aprofundamento do trabalho colaborativo interdisciplinar com efeitos evidentes na aprendizagem dos alunos.

A figura 1 ilustra a relação entre os diferentes conceitos – chave que se pretende estudar.



FIGURA 1 - CONCEITOS-CHAVE DA INVESTIGAÇÃO

Fonte: Elaboração própria

As escolas portuguesas têm vindo a ser confrontadas com uma tal complexidade de problemas e desafios que exigem o desenvolvimento de práticas de colaboração e de supervisão como contributo para uma regulação mais eficiente e eficaz dos processos de ensino e aprendizagem (Abelha & Machado, 2018).

Também o reforço nas escolas da Autonomia e Flexibilidade Curricular, pela introdução do DL 55/2018, tem vindo a promover o trabalho interdisciplinar e a articulação curricular, através do desenvolvimento de projetos aglutinadores das aprendizagens de diferentes disciplinas. Logo, aos professores é exigido muito trabalho colaborativo, que acompanhe a planificação, operacionalização e avaliação de tais projetos. Estas circunstâncias constituem um desafio para o entendimento e promoção do trabalho interdisciplinar que é promovido ou exige trabalho colaborativo dos professores.

É neste enquadramento que se torna legítima a questão de investigação.

“De que forma as práticas colaborativas dos professores potenciam o trabalho interdisciplinar e possibilitam novas formas de supervisão no agrupamento de escolas em estudo?”

Em face da questão - problema, foram delineadas três *questões de investigação*:

- i) Qual a perceção dos professores sobre o trabalho curricular colaborativo?
- ii) Que práticas colaborativas interdisciplinares têm sido desenvolvidas?
- iii) Qual o impacto das práticas colaborativas interdisciplinares, no desenvolvimento de novas estratégias de supervisão?

E partindo destas questões traçaram-se os *objetivos de investigação*:

- i) Conhecer a perceção dos docentes sobre práticas colaborativas interdisciplinares.
- ii) Identificar práticas de trabalho colaborativo que promovam a interdisciplinaridade.
- iii) Averiguar fatores inibidores e promotores da implementação de trabalho colaborativo docente de carácter interdisciplinar.
- iv) Investigar as vantagens e mais-valias do trabalho docente interdisciplinar, como estratégia de supervisão colaborativa.

Portanto, objetiva-se reunir evidências sobre o trabalho colaborativo docente e sua influência no desenvolvimento de projetos e práticas interdisciplinares, e sua relação com a supervisão entre pares.

Depois desta introdução que procurou enquadrar o tema e a problemática da investigação, a dissertação continua estruturada em três partes. Na primeira parte exploram-se os conceitos teóricos que suportam o estudo. Na segunda parte, são abordados os aspetos empíricos relacionados com a metodologia da investigação de natureza qualitativa, particularmente a justificação da escolha dos participantes e da instituição onde se implementou o estudo, assim como, as razões que levaram à escolha da entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados em triangulação com dados da análise documental feita no agrupamento de escolas em estudo. Ainda nesta parte são referidos os procedimentos para salvaguarda das questões éticas associadas à investigação. Na

terceira parte do trabalho é feita a apresentação e análise dos resultados obtidos pelos documentos que se considerou pertinente analisar e pelas entrevistas realizadas a seis coordenadores/líderes intermédios e à diretora do agrupamento de escolas.

A dissertação termina com a discussão dos resultados e as considerações finais. Na discussão de resultados apresentam-se os principais resultados da investigação, dando cumprimento aos objetivos propostos com o propósito de responder às questões que despoletaram o estudo. Por fim, tecem-se algumas considerações sobre a resposta encontrada à questão – problema, e ainda se faz uma reflexão do percurso investigativo, das limitações desta investigação e de sugestões para futuras investigações na mesma área temática.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O Trabalho Colaborativo Curricular

1.1.1. O Trabalho Colaborativo e sua importância

A relevância do trabalho colaborativo entre professores, seja no domínio do desenvolvimento profissional individual ou no desenvolvimento das instituições pedagógicas, ou ainda como fator importante para a mudança, inovação e melhoria da educação, tem sido enfatizada por diversos autores. À luz dos novos paradigmas da educação, o trabalho colaborativo é considerado um fator primordial na resolução dos problemas em educação.

Comunga-se do conceito de trabalho colaborativo que sustenta o estudo de Leite e Pinto (2014), que o associa aos conceitos de autonomia profissional e institucional e pressupõe a melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações coletivas. O conceito supõe apoio mútuo, interação na produção de conhecimento e de saberes e concretização de ações conjuntas, e materializa-se

dividindo responsabilidades, partilhando, planejando em conjunto, criando sinergias e acreditando que é possível tornar o ensino mais motivador, apelativo e mais contextualizado às necessidades dos alunos (Pinto, 2017, p. 46).

Para Boavida e Ponte (2002) a colaboração docente estabelece-se entre um conjunto de professores que trabalham conjuntamente para atingir objetivos comuns, numa base de igualdade e não hierárquica, em que existe ajuda mútua e em que todos beneficiam. Todavia, para que se efetive essa colaboração entre os docentes é necessário que estes demonstrem abertura na relação com os seus pares, partilhando responsabilidades e aceitando diferentes visões e opiniões com vista à necessária resolução de questões e problemas identificados.

Lima (2002) cita quatro tipos de colaboração descritos pela autora Little (1999): 'Contar histórias e procurar ideias', que se refere a trocas esporádicas, informais e ocasionais, através das quais os docentes procuram opiniões, soluções ou uma confirmação para uma ação que realizaram; 'Ajuda e apoio', manifestada pela disponibilidade em ajudar, apoiar e aconselhar mutuamente; 'Partilha', essencialmente de materiais e metodologias,

incluindo também a troca aberta de opiniões e ideias; ‘Trabalho conjunto’, traduzindo-se na existência de encontros entre docentes baseados na “responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas conceções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional” (Little, 1999, p. 519 *apud* Lima, 2002, p. 53).

Estes quatro tipos de colaboração, que registam um *continuum*, distinguem-se pela frequência e intensidade da interação que promovem, assim como nas perspectivas de conflito que criam e nas probabilidades de influência mútua a que dão lugar (Lima, 2002, p. 53). Os três primeiros tipos de interação refletem uma fraca colaboração docente e muito aquém do que se espera, mas já o trabalho conjunto é um tipo de colaboração forte que tem maiores e mais significativos efeitos, dado que implica uma responsabilidade e reflexão partilhadas, um empenho coletivo e uma abertura à crítica.

Importa fazer notar que a existência de boas relações de amizade, partilha de preocupações diárias e a identificação comum de dificuldades e mágoas, não constituem por si só trabalho colaborativo docente (Roldão, 2006). No seu entender, o trabalho colaborativo implica:

- i) esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática;
- ii) mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da acção a adoptar;
- iii) levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados;
- iv) reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço colectivo para os superar com uma nova alternativa de acção;
- v) responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um e
- vi) focalização da acção profissional nos alunos que são a quem a ela tem direito (Roldão, 2006, p. 23).

Na literatura frequentemente se encontra o termo cooperação que para alguns autores tem o mesmo significado de colaboração, mas para outros, tem um significado diferente. Boavida e Ponte (2002) argumentam a distinção das duas designações na génese latina das palavras, *co-operare* (operar) e *co-laborare* (trabalhar), em que operar significa realizar operação bem definida, enquanto trabalhar implica pensar, preparar, refletir exigindo uma

maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação (Boavida & Ponte, 2002).

Em Day (2001) encontra-se uma referência à distinção entre cooperação e colaboração. Na colaboração os níveis de aprendizagem entre os docentes são maiores, porque há maior comunicação, há uma negociação cuidada num processo que exige mais tempo, são tomadas decisões em conjunto e o desenvolvimento profissional é mais eficaz.

A crescente valorização do trabalho colaborativo entre os docentes tem vindo a acompanhar as rápidas mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas a nível mundial. Como realça Fraga (2018),

ser professor em pleno século XXI, num mundo globalizado, de fronteiras esbatidas e onde os processos de ensinar e de aprender já não se resumem à cartilha ou à didática magna, constitui um grande desafio. Este novo professor que vive uma modernidade líquida, expressão de Zygmunt Bauman (2000), busca novas representações sociais, profissionais e pessoais, que resultam na construção de melhores práticas (Fraga, 2018, p. 7).

Serrano e Seabra (2021) dizem que o atual mundo metamórfico e imprevisível, obriga a enfrentar e superar, a cada dia, novos desafios que exigem novas competências e novos conhecimentos e uma permanente (re)adaptação a novas situações. Este “docente cosmopolita” (Rego, 2013, p. 202 *apud* Morgado, 2016, p. 63) ensina para a inclusão e integração num mundo globalizado e digital, procurando que os alunos desenvolvam as competências essenciais necessárias a um cidadão do século XXI.

Estas três referências coincidem na imprevisibilidade que determina o papel do professor e que não é compatível com a ação isolada que constituiu a sua característica principal no passado.

A política de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) atualmente em curso em Portugal pela aplicação do DL 55/2018, constitui uma alavanca para a mudança e inovação, para a metamorfose do papel dos docentes e das escolas. Outras políticas como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) introduzido pelo Despacho nº 6478/2017, as Aprendizagens Essenciais (Despacho nº 6944-A/2018) e a própria Portaria nº181/2019 oferecem às escolas e aos professores uma maior autonomia com vista ao

desenvolvimento do currículo assente em três pilares fundamentais: inovação, contextualização e diferenciação. Desse modo, a metamorfose (Serrano & Seabra, 2021) do professor está no

assumir o seu papel enquanto gestor e decisor curricular, (...) num processo alicerçado no trabalho colaborativo e flexível e numa decisão participada e aberta a toda a comunidade educativa (Pacheco *et al.*, 2019).

As políticas em vigor têm uma forte implicação na ação docente (Leite & Pinto, 2014), no entanto, não são uma garantia da adesão dos professores e das escolas ao trabalho colaborativo (TC) e a propostas educacionais de construção coletiva do currículo. O abandono de políticas que geraram a flexibilização curricular e estimularam a autonomia institucional pelo Ministério da Educação, pelo Decreto-Lei nº286/89 e mais tarde pelo Decreto-Lei nº6/2001 (Reorganização do Currículo do Ensino Básico), teve repercussões negativas no TC. A alternância de governos ao instituírem mudanças com orientações diferentes quanto à valorização do trabalho coletivo e colaborativo empreendido pelos professores e pelas escolas, parece ter ocasionado um recuo a práticas individuais, que novamente a partir de 2017 se pretende contrariar. A aplicação de normativos como o Despacho nº 5908/2017 que viabilizou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) seguido do Decreto-Lei 55/2018, tem convocado 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 [e a valorização do] intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de coadjuvação entre docentes, do mesmo ano ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares” (Decreto-Lei 55/2018).

As virtudes da era digital, com as novas ferramentas da Web, apresentam potencialidades pedagógicas permitindo espaços de interatividade online possibilitando a aprendizagem e o trabalho colaborativo, e a partilha de experiências e saberes, sendo conseqüentemente relevantes para a aprendizagem coletiva do grupo (Carvalho, 2008).

Encontrou-se uma descrição muito rica em Lapa (2021) afirmando que nesta última década,

muitos docentes destacam ferramentas como as redes sociais, as ferramentas da Google, as wikis e os blogs com características para o trabalho colaborativo. Algumas das características estão associadas às estruturas de comunicação síncrona e assíncrona, de partilha de informação, de interação colaborativa em simultâneo ou diferida e de controlo das atividades dos utilizadores. Para além disso, dispõem de ambientes intuitivos, aceitam diferentes formatos para a disponibilização de conteúdos e possibilitam maioritariamente o trabalho em ambiente aberto ou restrito a um grupo de participantes. Estas ferramentas ou plataformas dispõem, deste modo, de estruturas que permitem desenvolver ou facilitar um trabalho conjunto, onde cada um poderá contribuir para o trabalho comum em contexto de reflexão, partilha e de construção efetiva conjunta, existindo consequentemente potencial para um desenvolvimento do trabalho e da aprendizagem colaborativa (Lapa, 2021, p.18).

Ainda existem outras ferramentas que emergem diariamente na rede internet e que apresentam características determinantes para o trabalho colaborativo e cooperativo: os ambientes ou comunidades virtuais de aprendizagem. Torre (2010) afirma que “uma plataforma de aprendizagem, exemplo de um ambiente virtual de aprendizagem, dispõe de múltiplas ferramentas que promovem um contexto extremamente rico do ponto de vista da aprendizagem individual e colaborativa” (Torre, 2010, p.14).

Durante a pandemia, e em virtude dos confinamentos obrigatórios, há testemunhos de como as práticas colaborativas entre os professores foram determinantes para que algum trabalho de promoção de aprendizagem continuasse a existir. Todavia, essa colaboração parece ter sido desenvolvida sobretudo no apoio dado pelos professores mais familiarizados com o digital, aos que não evidenciavam suficientes competências digitais. As redes de apoio e de suporte, desenvolvidas pelas escolas foram, ao tempo, o recurso possível para permitir que o ensino transitasse para o online, e esse trabalho colaborativo servir, sobretudo para a capacitação do trabalho digital dos professores (Nobre *et al*, 2021). Isto é, não serviu necessariamente para aumentar o trabalho curricular de construção conjunta que estava a ser solicitado aos professores desde 2018.

A avaliação externa a que as escolas estão sujeitas é também impulsionadora de experiências e práticas de trabalho colaborativo docente com o objetivo assumido de promover a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, do sucesso escolar (Seabra *et al.*, 2022).

Outro aspeto, o da liderança, “é determinante na criação de condições que permitam o contágio de todos pelo vírus da mudança apoiando e incentivando a caminhada sinuosa que terá mais sucesso se for feita por todos” (Oliveira, 2017, p. 77). As lideranças intermédias (coordenadores), professores, pais e restante comunidade devem trabalhar em estreita colaboração e complementaridade (Cruz, 2017). Igualmente importante é a formação dos docentes associada à implementação de novas políticas, levando a uma reflexão para e sobre a mudança de práticas. O relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) é uma evidência desse facto em todos os países onde se aplicou o estudo, e também em Portugal (OCDE, 2020).

As práticas colaborativas entre docentes têm um papel importante na construção e desenvolvimento de um currículo contextualizado, sendo um meio para se atingirem aprendizagens mais ricas e significativas (Lima, 2002). De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), quando os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns, trocam experiências, e trabalham coletivamente na resolução de problemas, aumentam os seus níveis de confiança e promovem o sucesso educativo dos alunos.

O trabalho colaborativo docente promove uma cultura de aprendizagem coletiva nas escolas. Os professores devem ter oportunidade de refletir em conjunto sobre a sua prática pedagógica e isso pode ser concretizado em reuniões formais ou por observação de aulas (Roldão, 2007). Ao trabalhar em equipa, os professores podem identificar formas de apoiar melhor a aprendizagens dos seus alunos, adaptando as suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Abelha (2011) concluiu ser em departamento curricular que se verificava a ocorrência de maior número de situações de trabalho entre pares, sobretudo no contexto dos subgrupos de trabalho, organizados por disciplina e ano de escolaridade, mas o fruto desse trabalho pouco se refletia na prática pedagógica. No seu estudo, a investigadora sintetiza, com base em vários autores, uma lista dos efeitos mais importantes do trabalho colaborativo docente:

aumenta os níveis de confiança e certeza dos professores relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos próprios (...); reduz o sentimento de impotência dos professores e aumenta o seu

sentido de eficácia (...); cria e sustenta ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se reflectem não apenas nos relacionamentos estabelecidos entre os professores, como também na planificação curricular (...); potencia o sucesso educativo dos alunos, uma vez que melhora a qualidade do ensino ao permitir distinguir o essencial do acessório, (...); estimula a diversidade e interdependência entre os docentes, uma vez que os mesmos aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns (...); melhora o conhecimento profissional produzido e permite ensinar mais e melhor (...) potenciando o desenvolvimento profissional docente (Abelha, 2011, p. 135).

Mas a assunção de uma cultura colaborativa nas nossas escolas encontra ainda diversas barreiras. Desde logo, a enraizada cultura individualista e balcanizada da classe docente, formada num ensino massificado e taylorista, e refletindo já um certo envelhecimento. O individualismo continua a ser considerado um traço profissional distintivo, na medida em que é habitual que cada professor, de forma isolada, realize as suas ações educativas e as interações pedagógicas com os seus alunos. (Marcelo, 2009).

Este individualismo alicerça-se numa organização escolar em função de áreas curriculares desagregadas, quer temporalmente, em tempos letivos distintos, quer espacialmente, pela atribuição de uma sala de aula específica para o exercício das funções de lecionação de cada docente (Hargreaves, 1998)

Alguns autores como Abelha (2011) questionam se o que tem imperado nas escolas, quando se fala de trabalho docente entre pares, não será antes a realização de um trabalho cooperativo em detrimento de uma verdadeira colaboração docente, “resultando num trabalho docente segmentado que dificulta aos alunos terem uma perspectiva globalizante e integradora dos diferentes saberes” (Abelha, 2011, p. 132)

Por outro lado, regista-se uma crescente intensificação do trabalho burocrático, não havendo tempo para a organização do trabalho do professor, nem espaços para trabalhar colaborativamente. No estudo de Unas (2018) é mencionado que é necessário “reconfigurar o trabalho docente de modo mais flexível e integrado, sobretudo no que respeita aos horários e aos currículos, de forma que seja possível uma efetiva aprendizagem e trabalho colaborativo, fora e dentro da sala de aula” (Unas, 2018, p. 183).

Assim, devem ser criadas oportunidades para que, formal ou informalmente, os professores possam colaborativamente experimentar e inovar.

Nogueira (2013) salienta que “a grande maioria dos professores associam trabalho colaborativo a um tipo de trabalho assente na troca e partilha de materiais, ideias ou experiências, entre pessoas que se dão bem, o que lhes permite, na sua opinião, um melhor desempenho docente e consequentemente um processo de ensino e aprendizagem eficaz” (Nogueira, 2013, p. 99), acrescentando, no entanto, que este tipo de trabalho colaborativo não é suficiente nem desafiador, na medida em que deixa de lado a sala de aula.

Também Oliveira-Formosinho (2002b) reitera ser necessário entrar na sala de aula, apostar numa formação contextualizada, “centrada na escola [e em] processos colaborativos entre pares para apoio à resolução dos problemas do quotidiano escolar” (Oliveira-Formosinho (2002b) , p. 12).

Apesar de algumas experiências recentes de promoção do trabalho colaborativo dentro da sala de aula, este ainda tem uma expressão numérica pequena, em virtude de vários constrangimentos. Sabemos que as assessorias, segundo Mouraz e Sousa (2012) se revelam eficazes para a melhoria do sucesso educativo dos alunos, mas é na cultura profissional dos professores, que abriram a sua sala de aula a outro colega, que os efeitos das assessorias parecem gerar maiores mudanças (Mouraz & Sousa, 2012). Por outro lado, pouco se tem investido em parcerias pedagógicas ou até de co-docência, enquanto práticas de ensino partilhado que mostram ser igualmente eficazes. Entendemos as parcerias e a co-docência como “modalidades organizativas em que dois ou mais professores, repartindo responsabilidades no ensino, desenvolvem o trabalho na sala de aula, organizando os alunos em grupos de diferentes dimensões” (Teixeira, 2016, p. 8).

Lapa (2021) no estudo que realizou refere existir “um sentimento generalizado de que a ausência de uma cultura de trabalho colaborativo entre docentes é uma evidente fragilidade do sistema educativo até aos dias atuais” (Lapa, 2021, p. 36).

Em suma, prioriza-se uma metamorfose do professor rumo a uma escola que ainda não temos (Serrano & Seabra, 2021), onde é “a partilha com os colegas que nos faz educadores”

(Nóvoa, 2004, pp. 7-8), à semelhança de Paulo Freire quando referiu que “é o diálogo que nos faz pessoas” (Freire, 1987). Pode afirmar-se que,

las relaciones colaborativas son así una vía a través de la cual los docentes salen de la clásicamente denominada ecología de la caja de huevos (...) en la cual no se establecerían relaciones con los pares, para fortalecer los lazos personales ni mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Molina & López, 2019, p. 2).

1.1.2. A interdisciplinaridade e suas potencialidades

A história do currículo aponta ainda para a predominância da organização por disciplinas, correspondente à herança do século XIX: regime de classe e com uma organização do trabalho de tipo taylorista, assente na ideia de máxima produtividade associada ao princípio ensinar a todos como se fossem um só (Barroso, 1995). Contudo, existem hoje outros modos de organização dos conteúdos da aprendizagem curricular, outra gramática escolar (Alves & Cabral, 2017), nomeadamente através de projetos integrados e dos currículos organizados por temas, desenvolvidos a partir de interesses e questões dos próprios alunos, possibilitando a articulação dos conteúdos a aprender (Gaspar & Roldão, 2014).

Ao modelo disciplinar academicista, escola centrada nas disciplinas e aprendizagens formais, têm vindo a ser incorporados aspetos de outros modelos, surgindo assim áreas interdisciplinares e áreas de projeto na procura dos interesses das crianças e dos jovens, com vista ao desenvolvimento de competências transversais, da eficácia e da mudança social (Zabalza, 1992). Estas novas formas de organização do trabalho curricular cimentam-se na autonomia, diferenciação, heterogeneidade, novas tecnologias (e-learning, por exemplo) e procuram romper com a organização tradicional caracterizada pela lógica disciplinar, pela homogeneidade do grupo-turma, pela massificação (um professor para vários alunos) e pela sequencialidade anual da progressão curricular.

Pombo (2004), afirma que a palavra interdisciplinaridade tem sido abusada e banalizada, e que até está gasta em virtude de ser usada em muitos contextos, desde a investigação científica até aos novos modelos de comunicação entre pares. Mas o facto de a mantermos, o facto de ela não se deixar ultrapassar por nenhuma outra das suas concorrentes, é um

indicador da sua especial pertinência. Como palavras e conceitos concorrentes surgem integração, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. A referida autora associa pluri (ou multi) disciplinaridade a uma coordenação e paralelismo de pontos de vista; a interdisciplinaridade a uma combinação, convergência, complementaridade e comprometimento na ação; e por último, a transdisciplinaridade, quando desaparece a convergência e ocorre a fusão e a unificação (Pombo, 2004). O quadro 1 apresenta esta proposta terminológica que se socorre dos contributos de vários autores, considerando-se ainda assim que não estão esgotadas todas as possibilidades.

QUADRO 1- TERMINOLOGIA ASSOCIADA AO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

Grau de (...) disciplinaridade	Terminologia associada ao conceito Interdisciplinaridade
PLURI	Associação; coordenação; colaboração; encontro pontual Pôr em presença; esclarecer; justaposição; paralelismo; cooperação
INTER	Combinação; reorganização dos processos; trabalho continuado de cooperação; comunicação; confronto; integração de saberes; interação; coesão; confluência; convergência; articulação; intercâmbio; circular; cruzar; transferência de problemas; comprometimento na ação
TRANS	Unificação das disciplinas; fusão; interação forte; estado superior de articulação

Fonte: Elaboração própria baseada em Pombo O. (2021)

Na sua argumentação, a autora posiciona-se por um *continuum*, tal como ilustrado na figura 2, que se dá desde a versão mais simples – pluridisciplinaridade – até à sua versão mais complexa – transdisciplinaridade. “Se juntarmos a esta continuidade um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste género: do paralelismo pluridisciplinar ao perspectivismo e convergência interdisciplinar e, desta, ao holismo e unificação transdisciplinar” (Pombo, 2004, p. 97).

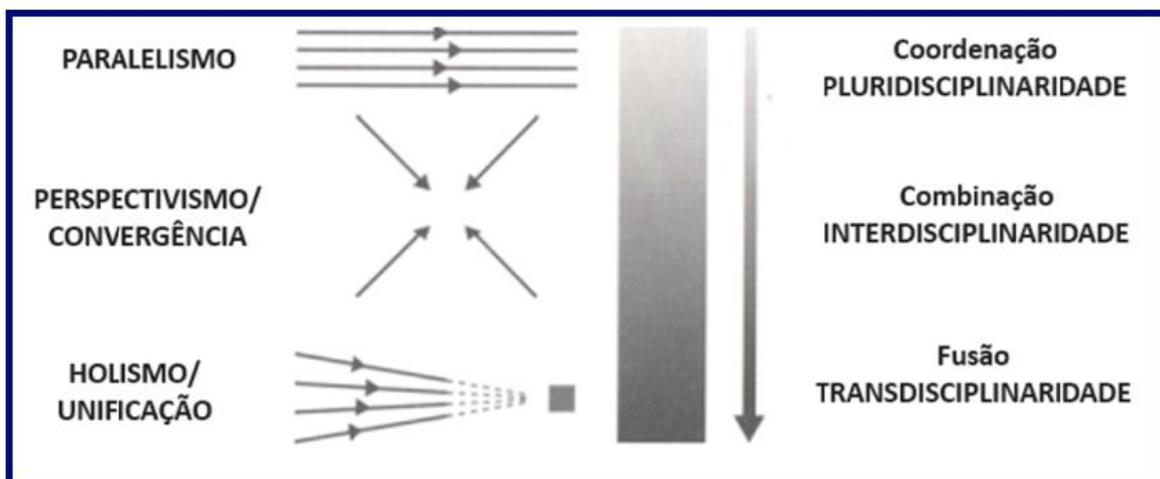


FIGURA 2 - INTERDISCIPLINARIDADE NUM *CRESCENDUM* DE INTENSIDADE

Fonte: Pombo O. (2004, p. 97)

No que se refere ao termo interdisciplinaridade, Pombo (2004) diz ser,

um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas (Pombo, O., 2004, p. 98).

É consensual que interdisciplinaridade é um conceito difícil de definir, o que também decorre dos conceitos diversos sobre o estatuto do conhecimento tal como as diferentes ciências o produzem, e dos movimentos necessários para operacionalizar os processos interdisciplinares (Carbonara, 2019).

No campo educativo “a literatura sobre este tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: procura compreender a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes” (Thiesen, 2007, p. 88). O foco interdisciplinar aproxima o sujeito da sua realidade mais ampla, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade. “Pode ser considerada como atitude, como modo de pensar, como

pressuposto na organização curricular, como fundamento para as opções metodológicas do ensinar” (Thiesen, 2007, p. 89).

Lenoir (2005) aborda as diferentes lógicas ou orientações da interdisciplinaridade. Em primeiro lugar, a lógica académica, unificação do saber (lógica do sentido), marcada pela pretensão do holismo e sustentada em preocupações de ordem filosófica e epistemológica, com génese no pensamento europeu (França). Em segundo lugar, a lógica da funcionalidade, numa abordagem instrumental, orientada para a busca do saber útil com vista a dar resposta a questões e problemas sociais contemporâneos, gerada no pensamento americano. E em terceiro lugar, a lógica da intencionalidade fenomenológica, com destaque para o saber ser (interdisciplinaridade centrada na pessoa) entendido como autoconhecimento, atitude reflexiva sobre a ação e diálogo. O surgimento desta última abordagem está associado ao pensamento interdisciplinar em educação no Brasil, numa visão de análise introspetiva dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas.

Fazenda (2011) afirma que “interdisciplinaridade não se ensina e não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia” (Fazenda, 2011, p. 11). Esta nova pedagogia baseada no relacionamento e comunicação, que é facilitada pelo uso das tecnologias digitais, centra-se mais no aprender do que no ensinar, e possibilita a aplicação de metodologias ativas para resolução de problemas.

Portanto, o trabalho docente desenvolvido e gerado em ambientes colaborativos, incluindo os virtuais, facilita as discussões e reflexões sobre as atividades, sobre os projetos interdisciplinares e sobre todas as questões inerentes à profissão docente.

Trabalhar de forma interdisciplinar pode potenciar mecanismos de mudança, de crescimento pessoal e profissional e de supervisão das práticas de um professor.

De novo, também a atual configuração legal dos currículos, em Portugal, reconhece a importância do trabalho curricular interdisciplinar. No preâmbulo do DL 55/2018, pode ler-se que dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, tem em vista a “dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais”, com a “possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base [e] adequando-as às opções curriculares de cada escola” (DL 55/2018).

A questão subjacente a esta finalidade dos currículos atuais do sistema educativo português prende-se, por um lado, com a necessidade de trabalhar competências, nomeadamente competências transversais que preparam os estudantes para a resolução de problemas, problemas que até ainda possam não existir. Por outro lado, constitui uma resposta à balcanização curricular de que enfermam os sistemas educativos.

Colocando a questão a montante, do que se trata é de saber: Que conhecimento importa mobilizar na escola e fazer aprender nos alunos?

Segundo Young (2007) o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é conhecimento poderoso, ou seja, um conhecimento que permita que os alunos compreendam o mundo em que vivem e os habilitem a agir sobre ele. As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (Young, 2007, p. 1297).

A função específica da educação prende-se com a promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes, com base no que se define como conhecimento poderoso, intimamente ligado às áreas do conhecimento, nas universidades, e às disciplinas escolares, mas simultaneamente capaz de estabelecer pontes entre esses conhecimentos.

Em contraste com a visão tradicional, “as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. [...] Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, [os estudantes] estão ingressando naquelas comunidades de especialistas, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar” (Young, 2011, p. 617).

Numa outra visão, igualmente contrária à balcanização das disciplinas científicas, a investigadora Stengers (2000) questiona as fronteiras rígidas entre as ciências e as humanidades, procurando uma compreensão mais ampla e abrangente das questões contemporâneas. A autora valoriza a colaboração e interação entre especialistas de diferentes áreas, que entende potenciar a inovação e uma compreensão mais profunda dos desafios contemporâneos.

A interdisciplinaridade no pensamento de Stengers (2002) não se limita a uma simples adição de conhecimentos de diferentes áreas, mas envolve também uma abordagem crítica

e reflexiva das práticas e pressupostos disciplinares. Encoraja os estudiosos a questionarem os seus próprios pontos de vista, assim como os paradigmas dominantes em cada campo disciplinar. Nos seus trabalhos de investigação, a autora aborda questões transversais em múltiplas disciplinas, como a relação entre ciência e sociedade, a ética da tecnologia e os desafios ambientais e argumenta que sem essa abordagem transversal não será possível equacionar os problemas e identificar possíveis soluções.

Noutro registo, mas igualmente crítico de um modo de produção de conhecimento disciplinar (que constitui o modo 1 de produção científica), Gibbons *et al.* (1994) definem a produção científica numa dinâmica mais complexa, transdisciplinar, contextualizada e distribuída que estabelece o essencial do modo 2 da produção científica como respondendo à emergência de sistemas mais abertos de produção de conhecimento e ao crescimento da complexidade e incerteza na sociedade. Estes autores afirmam que o modo 2 é mais reflexivo e socialmente mais comprometido, mais heterogéneo e transitivo, mais transdisciplinar.

O que há de comum entre estas justificações diferentes para a interdisciplinaridade é a urgência da sua prática, pelo menos em nome da demonstração de que o conhecimento poderoso ilumina a ação.

Apenas um parêntesis para lembrar que “a interdisciplinaridade deve ser entendida, não como exigência do abandono das disciplinas (...), mas simplesmente como algo que existe (...) e vive porque há disciplinas” (Pombo, 2021, p. 36).

A segunda questão que decorre da afirmação da importância da interdisciplinaridade é de ordem prática e pergunta: Que alterações seria preciso fazer nos sistemas educativos para que o conhecimento fosse construído de uma forma integrada?

O conceito de integração curricular foi cunhado por Beane (2000) para designar o esforço que os professores e as escolas precisam fazer para que os alunos que educam, construam um puzzle significativo a partir das experiências das aprendizagens que lhes são disponibilizadas. Se a coerência do currículo implica a existência (criação e manutenção) de relações visíveis entre os propósitos dos sistemas educativos e as experiências de aprendizagem quotidianas disponibilizadas aos alunos, é importante que os contextos que

organizam e articulam essas experiências sejam claros para todos os envolvidos. De acordo com Beane (2000) as formas mais comuns como os currículos têm vindo a criar esses contextos de interdisciplinaridade decorrem da organização do currículo em temas ou na articulação entre duas ou mais disciplinas que usam aspetos do currículo existente que podem servir de pontes entre elas. Uma terceira via da integração curricular é a organização do trabalho de aprendizagem a partir de problemas importantes da vida real, e independentes da sua origem disciplinar. A realização de projetos que tomam esses problemas como ponto de partida não só esbate a fronteira das áreas disciplinares, como o conhecimento e as competências a desenvolver ficam organicamente integrados.

Noutro registo, outros autores (Mouraz *et al.*, 2012) falam de contextualização curricular como um processo concorrente. Considerando que atenuar as fronteiras disciplinares constitui um passo importante na ação educativa, Folque *et al.* (2016) assumem, igualmente, o trabalho de projeto como um veículo poderoso porque “promove a articulação de conhecimento de várias áreas do saber” (Folque *et al.*, 2016, p.132).

Um argumento acrescido é o que relaciona o desenvolvimento deste tipo de currículos, onde a interdisciplinaridade é um eixo estruturante, e a capacitação para a intervenção social que permite. Por exemplo, Gomes da Silva (2011) afirma que os projetos proporcionam a interseção de saberes, mobilizando as diversas áreas, permitindo um diálogo com o domínio social.

Conclusões semelhantes foram evidenciadas no relatório (Cosme *et al.*, 2021) sobre a implementação de experiências de autonomia e flexibilidade curricular desenvolvidas desde 2017-2018. Analisando de forma transversal os modos como os agrupamentos de escolas envolvidos haviam posto em prática os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e a área de desenvolvimento da cidadania, foi possível à autora concluir que nas escolas analisadas a cooperação entre os professores tinha mudado substancialmente, bem assim como, tinham sido desenvolvidas efetivas transformações na forma de utilização do trabalho de projeto em sala de aula, ainda que em alguns casos os DAC não tenham sido senão exercícios de justaposição de disciplinas.

Depois da pandemia, e pela crescente importância do paradigma de natureza interpessoal na escola da era digital, o ensino tem-se focado mais na aprendizagem colaborativa, na dinamização de projetos, na partilha de conhecimento, e na abertura ao outro e ao diferente. O professor torna-se um dinamizador e impulsionador, envolvendo os alunos na construção e avaliação das suas aprendizagens. As novas tecnologias de comunicação trazem também a possibilidade deste paradigma interpessoal se tornar interdisciplinar, pela articulação de conhecimentos numa rede digital flexível e aberta, que favorece a compreensão de “problemas globais e fundamentais (...) [ao] neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2000, p.14). O trabalho interdisciplinar requer trabalho colaborativo, não só entre alunos, como também das equipas de docentes. Neste sentido, sob este paradigma todos são aprendentes.

Discutir paradigmas inovadores, impõe a análise de novos conceitos e linguagens, que originam novos modelos de aprendizagem e ensino. Ora, um modelo pedagógico interdisciplinar, através da articulação das diferentes componentes do currículo escolar, acrescenta valor pedagógico e didático à ação dos professores, e dá lugar a uma maior motivação, contextualização, significação e consolidação das aprendizagens. Esses foram os efeitos apontados em dois estudos recentes que se reportam. Em Costa *et al.* (2020) estudaram-se os modos como a literacia estatística pode ser desenvolvida num contexto interdisciplinar concluindo-se que “esse contexto pode potenciar a promoção do desenvolvimento de conhecimentos estatísticos desenvolvidos pelos alunos para a construção de gráficos com compreensão através da exploração de um tema da vida real” (Costa *et al.*, 2020, 471). Noutro estudo que investigou os efeitos de um projeto interdisciplinar destinado a promover a consciência cidadã dos estudantes sobre o valor do lixo, foi possível verificar de “forma convergente que a capacidade de resolução de problemas e de comunicação matemática melhorou consideravelmente, num ambiente rico de consciência ambiental das crianças” (André & Fernandes, 2020, p. 437). O envolvimento significativo dos alunos na realização de atividades implica que o professor tenha possibilidade de operacionalizar percursos pedagógicos e didáticos orientados para a otimização do desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais, abrangendo os vários estilos de aprendizagem e desta forma fomentando a inclusão.

Um outro exemplo de trabalho que desafia a interdisciplinaridade dos olhares dos professores sobre as práticas pedagógicas dos seus pares de outras disciplinas, foi objeto de análise no programa de observação de pares multidisciplinar de que Mouraz e Pinto (2021) dão conta. Embora o projeto tenha tido como finalidade promover a melhoria das práticas pedagógicas dos professores, constatou-se que o exercício de entrar dentro de salas de aula de outras disciplinas, permitia um olhar abrangente que devolvia possibilidade de articulação interdisciplinar.

Apesar dos exemplos, a promoção da interdisciplinaridade no currículo continua a ser a exceção que confirma a regra, pelo seu caráter pontual. É possível constatar que a formação inicial dos professores continua a ser de base científica disciplinar, e apesar de existir cobertura legal para trabalhar o currículo de outra forma, continua a verificar-se que a tendência dominante continua a privilegiar uma incursão curricular assente nas disciplinas escolares.

E, no entanto, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PFAC) exige das escolas um trabalho colaborativo entre os professores de forma a ultrapassar as lógicas disciplinares que são tradicionais ao sistema e exige a promoção da interdisciplinaridade no trabalho curricular para o pleno desenvolvimento das competências à saída da escolaridade obrigatória (Cosme, 2018).

1.2. A Supervisão Pedagógica Colaborativa

Nesta secção, argumenta-se a possibilidade de utilizar o conceito de interdisciplinaridade como elemento potenciador da supervisão colaborativa, considerando o inverso também. Para isso apresenta-se o conceito de supervisão colaborativa e discutem-se as estratégias que a tornam efetiva numa escola que se quer atual, desafiante, mais autónoma, democrática e inclusiva.

Assim, esta secção pretende responder às seguintes questões: Em que consiste a supervisão colaborativa e qual a sua importância neste estudo? Como a interdisciplinaridade pode constituir um elemento facilitador da supervisão colaborativa, e/ou o inverso?

1.2.1. Conceito de Supervisão Pedagógica Colaborativa

Os termos supervisão e supervisor, surgem com a industrialização e conseqüente necessidade de controlar a eficácia dos trabalhadores-operários com vista a uma otimização da produção.

O conceito não tardou em transitar para o mundo da educação, para as escolas que, tal como fábricas, ficavam sujeitas a controle, inspeção e avaliação preferencialmente com base nos resultados dos alunos (Duffy, 1998). Não é este, todavia, o contexto em que a supervisão colaborativa é necessária, apesar das noções de melhoria das aprendizagens dos alunos e de qualidade das escolas, continuarem a ser as finalidades a que a supervisão colaborativa serve.

A escola, enquanto organização que envolve diferentes pessoas, em diferentes contextos e diferentes relações, faz-se acompanhar de momentos de coordenação, orientação, controle, avaliação, ou seja, de supervisão. Na educação este conceito tem sofrido muitas alterações desde que surgiu pela primeira vez, e muitas vezes o seu entendimento não é fácil nem consensual.

Não se entende aqui a supervisão como controle ou inspeção que acompanha diversas fases do percurso profissional docente, como na iniciação da prática profissional (estágio pedagógico), ou em contextos de formação, ou mesmo, no âmbito da avaliação de desempenho docente com fins meramente classificatórios (Seabra *et al.*, 2021). No conceito de supervisão colaborativa são essenciais as ações de acompanhamento e regulação da atividade docente, mas com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante, que promova a abertura a novas perspetivas e introduza mudanças na prática docente (Alarcão & Roldão, 2008).

Oliveira-Formosinho (2002a) citando Glickmam (1995) afirma que a supervisão é uma “função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, pelo desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 23).

Quando os professores falam das suas práticas, se observam e ajudam uns aos outros, planeiam e avaliam os processos de ensino e aprendizagem, refletem e questionam, estão a desenvolver uma supervisão entre pares. Contribuem também para a ideia de professor coletivo (Nóvoa, 2004) e para a ideia de escola que aprende, “ideia de escola aprendente, isto é, da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise colectiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”, como forma “de fazer evoluir a profissão de uma dimensão individual para uma dimensão colectiva” (Serrano & Seabra, 2021, p.7).

Alarcão e Roldão (2008) identificam diferentes estilos de supervisão, podendo todos coexistir numa mesma escola: a supervisão vertical, mais formal; a horizontal, designada por colaborativa ou interpares, de carácter formal ou informal, e a auto supervisão.

Alarcão e Canha (2003) expõem os diferentes estilos que a figura do supervisor pode assumir: não diretivo, com a função de escutar, clarificar, encorajar, servir de exemplo; colaborativo, quando a função é servir de espelho, é dar opinião e ajudar a encontrar soluções negociadas; e diretivo, segundo o qual o supervisor orienta, estabelece critérios, influencia e condiciona as atitudes dos supervisionados.

Do ponto de vista individual e ainda que a supervisão seja vista, em muitos casos, como ameaça para o professor enquanto profissional, denota-se uma crescente mudança de perceção, sendo a supervisão vista como uma oportunidade para aumentar os conhecimentos, a formação e a aprendizagem de novas formas de atuação em contextos cada vez mais diversificados.

Duas das mudanças associadas ao conceito de supervisão, mencionadas em Oliveira-Formosinho (2002a) são, por um lado, a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção, para a supervisão com função de facilitar o desenvolvimento profissional e, por outro, a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo da vida onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central.

A reflexão e a aprendizagem colaborativa e horizontal integram a conceção atual de supervisão, que perspetiva a “criação de ambientes promotores do desenvolvimento da

autonomia profissional, a partir de situações ou problemas reais observados na prática, num processo de questionamento e reflexão” (Fialho, 2016, p. 24).

A supervisão entre pares tem um potencial enorme e, quando realizada entre professores de diferentes áreas científicas, pode reforçar a articulação e gestão horizontal do currículo (Torres et al., 2017). De igual modo, quando concretizada entre professores da mesma disciplina que lecionam em diferentes níveis de ensino, será uma mais-valia para o trabalho de gestão e articulação vertical do currículo (Fialho, 2016).

Esta ideia está também plasmada na lei que em Portugal regula a atividade docente. Nos “deveres gerais” do artigo 10.º do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de abril, republicado no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) estão plasmados os deveres de “Colaborar”, “Promover”, “Partilhar” e “Refletir”. Assim, são deveres específicos dos docentes para com a escola e outros docentes:

a) Colaborar na organização da escola (...); (...) d) Promover (...) a cooperação entre todos os docentes (...); e) Partilhar (...) os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar (...) (os docentes) que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; f) Refletir (...) sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos; (...) (DL n.º 41/2012).

Neste trabalho estuda-se o tema da supervisão de professores em contexto de trabalho, considerando-a numa lógica de colaboração e de desenvolvimento profissional e da organização, afastando-a do polo oposto entendido como controlo e fiscalização numa supervisão vertical (Alarcão & Roldão, 2008).

1.2.2. Como as práticas de interdisciplinaridade podem constituir um elemento facilitador da supervisão colaborativa

As práticas de supervisão colaborativa que podem operacionalizar o conceito anteriormente apresentado associam-se à ideia de professor como um aprendente para toda a vida (Marcelo, 2009). Olhando de novo para o postulado torna-se necessário perguntar como é que os professores aprendem. Destacamos que os professores

aprendem mais com a reflexão das suas práticas e a observação das práticas dos colegas (Mouraz & Ferreira, 2021), do que através de cursos de formação ou de leituras. Já em 1983, Schön, na sua obra *The reflexive practitioner*, apresentava e desenvolvia a ideia do profissional reflexivo tendo como base os trabalhos de Dewey e a sua observação de práticas profissionais em arquitetura, desenho e engenharia. Desta forma, vai propor que a formação profissional tenha em conta os saberes construídos na ação do dia a dia, o chamado conhecimento na ação. No entanto, dada a complexidade e problemática de diversas situações a que o profissional está sujeito, surge a necessidade de contruir estratégias e procurar soluções para as resolver, a que designa reflexão na ação, momento em que é necessário parar para pensar e reorganizar. Desta forma, o profissional vai apropriando-se de um conjunto de ferramentas que mobilizará em situações semelhantes. O refletir sobre o que levou o profissional a atuar de determinada forma na ação caracteriza a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992). Mais tarde o autor desloca os mesmos conceitos para a formação de professores. Logo surge a ideia, bastante difundida na área da educação, do professor reflexivo que valoriza os saberes resultantes da prática profissional como alternativa aos saberes técnicos e académicos.

Day (2001) destaca que “professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista seu ensino” (Day, 2001, pp. 47-48). Os professores, enquanto principais agentes de mudança, renovam e ampliam o seu compromisso para com o ensino, adquirindo e desenvolvendo, criticamente, determinadas competências pedagógicas, didáticas, intra e interpessoais, como: organizar as situações de aprendizagem, gerir o progresso das aprendizagens, conceber e promover a evolução dos dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipa, participar da gestão da escola, informar e envolver os pais dos alunos, servir-se de novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão docente, gerir a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

Quando associamos estas funções aos contextos e modalidades em que as atividades de supervisão colaborativa podem decorrer, constata-se a mais-valia que é a inclusão do par, nomeadamente do par que faz parte do tal coletivo, em que cada um se inscreve.

Como refere Alonso (2007) o saber resultante da prática profissional aponta para “as dimensões grupais e sociais onde se gera toda a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como exógeno ao grupo profissional” (Alonso, 2007, p. 116).

Por outro lado, a própria dinâmica da escola também se altera em consonância com o avanço da aprendizagem do professor e, obviamente, dos estudantes (Marcelo, 2009).

Do exposto, infere-se que a disposição e a capacidade dos professores para aprenderem uns com os outros no seu local de trabalho, a capacidade de manter o sentido de autoeficácia, motivação, empenho e entusiasmo, estão associadas ao conceito de clima de escola. O clima de escola é todo o ambiente psicossocial experienciado, constituído pelas crenças e valores partilhados, pelas atitudes, emoções e interações no espaço escolar traduzindo um padrão de relação entre as pessoas e os grupos (Pereira & Mouraz, 2015).

Conhecer as atividades e os contextos em que decorrem as interações dos professores com outros atores, contribui para a compreensão da realidade escolar e das possibilidades de transformação. O professor já não é formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma, mas sim no seio da organização escolar onde trabalha. De novo referindo o estudo de observação de pares multidisciplinar antes citado (Mouraz & Pinto, 2021), nele se evidencia como a experiência constituiu um fator agregador no seio da comunidade dos professores, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento de novos vínculos profissionais.

Do exposto infere-se que as diferenças de formação de cada um, a disciplina escolar em que cada um se especializou, ou mesmo a especificidade dos percursos educativos que são oferecidos aos estudantes não são mais a tendência fundamental que organiza o trabalho de todos. Parece ser no reconhecimento e no cruzamento dessas diversidades que a supervisão colaborativa emergirá, apoiando-se na, e contribuindo para a, interdisciplinaridade.

PARTE II - METODOLOGIA

2.1. Fundamentos Metodológicos

Quanto à metodologia, a investigação que aqui se propõe trata-se de um estudo de caso, abordagem de pesquisa que faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de a explicar, explorar e/ou descrever. Este estudo de cariz qualitativo, e interpretativo, envolve a procura de aspetos menos visíveis, dá ênfase ao contexto envolvente, e à sua interpretação a partir de vozes consonantes e dissonantes. A recolha em diversas fontes de informação permite a sustentabilidade da investigação para responder à questão que norteou o estudo do caso. Nesta investigação considera-se o caso, a implementação e dinâmica de práticas colaborativas interdisciplinares num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro.

O estudo de caso, segundo Yin (1994) “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas...[e]... em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 1994, p. 9 *apud* Coutinho, 2019, p. 335). Embora fique limitado a um determinado sistema e contexto, o estudo permite uma investigação aprofundada (Coutinho, 2019) e holística.

A abordagem qualitativa adequa-se ao estudo do problema em causa, uma vez que se procura interpretar, e explorar, fenómenos num contexto específico e conhecer as perceções dos atores envolvidos. Os objetivos de uma abordagem deste tipo estão associados frequentemente “à exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspetivas existentes e de sugerir hipóteses profundas” (Hamel, 1998, p. 121 *apud* Amado, 2014, 124). Um estudo de caso possibilita não só uma descrição e caracterização, como também o levantamento de novas questões e novos percursos de estudo da temática (Coutinho, 2019).

Este estudo pretende investigar a incidência de práticas de trabalho colaborativo que promovam a interdisciplinaridade, e conhecer a opinião das lideranças intermédias, relativamente aos contributos do trabalho colaborativo interdisciplinar como estratégia de supervisão colaborativa.

2.2. O Caso e Participantes

Como referido no ponto anterior, o caso em estudo é a implementação e dinâmica de práticas colaborativas interdisciplinares postas em ato num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro. Considera-se que o agrupamento escolhido tem um conjunto de características facilitadoras da investigação.

Em primeiro lugar, é um agrupamento de escolas que representa um caso típico da realidade de outros agrupamentos, e por isso os resultados a encontrar poderão ser generalizados ao panorama escolar de Portugal. Por outro lado, é um agrupamento relativamente pequeno onde todos se conhecem e onde se verifica alguma estabilidade do corpo docente.

Salienta-se que no agrupamento em estudo foi implementado o Projeto-piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) no ano letivo 2017-2018.

Por último, de referir a relação de proximidade da investigadora com o agrupamento em estudo, possibilitando uma maior facilidade no acesso à organização, aos documentos e às pessoas, sujeitos da investigação.

Para responder às questões da investigação considerou-se essencial dirigir o foco para as pessoas que têm promovido o trabalho colaborativo e interdisciplinar e/ou de alguma forma têm contribuído para a sua implementação e são, por isso, informantes-chave sobre a temática. São eles: diretora do agrupamento; coordenadores de departamento e de conselhos de diretores de turma; professores envolvidos direta e sistematicamente em atividades colaborativas e interdisciplinares, nomeadamente coordenadores do projeto de cidadania e de outros projetos.

2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Como técnica de recolha de dados inicial ou prévia foi utilizada a análise documental. Os documentos analisados foram o Projeto Educativo (PE) do agrupamento, o relatório do Plano Anual de Atividades (PAA) do ano letivo de 2022-2023 e o relatório de Avaliação Externa, exercício avaliativo levado a cabo em 2014-2015 pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). Foram ainda analisados oito Projetos Curriculares de Turma (PCT) referentes ao ano letivo 2022-2023.

Mas a principal técnica de recolha de dados foi o inquérito por entrevista, a seis coordenadores (lideranças intermédias) e à diretora do agrupamento de escolas em estudo.

A entrevista permite conhecer “o sentido que os entrevistados dão às suas ações, através do acesso aos discursos complexos e profundos que relatam durante a mesma” (Aires, 2015, p. 29). É uma técnica de recolha de dados bastante útil porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando ao investigador a obtenção de informação que não se obteria através de um questionário, possibilitando esclarecimentos adicionais, no caso da resposta inicial não ser suficientemente esclarecedora (Coutinho, 2019). Este processo de comunicação se for “corretamente valorizado, permite ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 192). A entrevista aberta ou semiestruturada revela-se adequada num estudo exploratório, seguindo um guião orientador, mas flexível, havendo lugar para a improvisação de novas questões que possam surgir.

No caso presente e, porque o caso em estudo precisava cotejar as práticas de que há registo com as intencionalidades que lhes presidem, considerou-se a entrevista semiestruturada a melhor forma de aceder a essas intencionalidades e conceções de quem é ator chave dessas práticas, a saber, as lideranças intermédias e a liderança de topo. São essas pessoas que coordenam e são responsáveis no agrupamento de escolas pelo desenvolvimento dessas práticas colaborativas e interdisciplinares.

Foi criado um instrumento próprio de recolha de dados, o guião da entrevista (Anexo III) construído a partir do desdobramento da questão de partida. O guião apresentou cinco dimensões, a saber: *Conhecer a perceção dos docentes sobre práticas colaborativas interdisciplinares; Identificar práticas de trabalho colaborativo que promovam a interdisciplinaridade; Averiguar fatores inibidores e promotores da implementação de trabalho colaborativo docente interdisciplinar; Relacionar o trabalho colaborativo interdisciplinar com o desenvolvimento profissional docente; Investigar as vantagens e mais-valias do trabalho docente interdisciplinar como estratégia de supervisão colaborativa.* Estas dimensões estão em linha com os objetivos da investigação.

O guião foi validado pela orientadora deste trabalho e depois de realizada a primeira entrevista refletiu-se ainda sobre algumas questões nele incluídas, tendo-se concluído que não seria necessário fazer alterações ao guião, pese embora nem todos os entrevistados pudessem ter resposta para todas as questões.

Na figura 3 esquematiza-se, de forma sucinta, a proposta do plano metodológico.

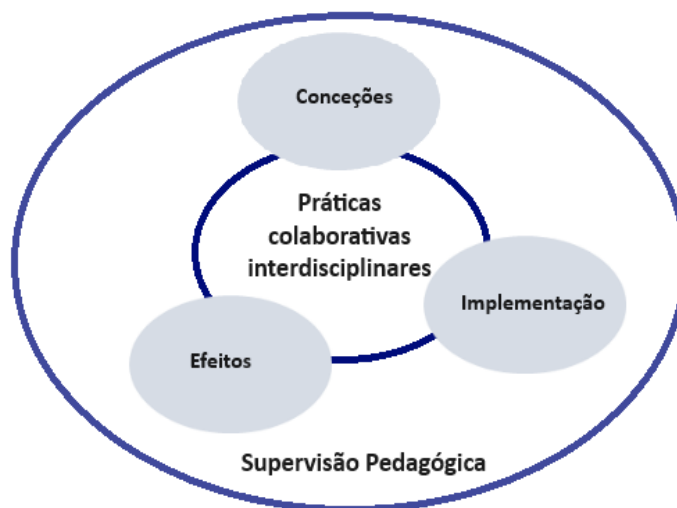


FIGURA 3 - ABORDAGEM METODOLÓGICA

Fonte: Elaboração própria

Sendo a pesquisa de carácter qualitativo, foi necessário andar “para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar congruência entre a formulação da

questão de investigação, a revisão da literatura, a amostragem e ainda a recolha e análise de dados” (Coutinho, 2019, p. 243).

2.4. Questões Éticas

Dada a natureza do estudo, foram salvaguardadas as questões de caráter ético, nomeadamente a recolha dos documentos assinados com o consentimento informado e os direitos inerentes à participação, quer da diretora do agrupamento autorizando a investigação, quer dos entrevistados aceitando a participação voluntária, e o reconhecimento da confidencialidade e do direito à privacidade (Tuckman, 2000, pp.20-21). Os participantes foram informados dos objetivos, processos, resultados esperados e modos de divulgação, tendo-se cumprido tudo o que foi contratado na abordagem e negociação (Amado, 2014). Cada um dos envolvidos ficou com uma cópia do contrato assinado.

Em lugar dos nomes dos participantes foram usadas siglas garantindo desta forma a sua privacidade e anonimato. Também o agrupamento de escolas em análise nesta investigação não foi identificado, nem foram transcritos elementos de documentos ou das entrevistas que pudessem de alguma forma o identificar.

Cada encontro presencial realizou-se em ambiente de total privacidade. As questões foram apresentadas de forma neutra, permitindo que cada entrevistado se sentisse “absolutamente livre para formular a sua opinião” (Miranda & Cabral, 2012, pp.39-40), não se sentindo influenciado pela investigadora. Os registos áudio foram destruídos após a validação pelo respetivo entrevistado.

2.5. Procedimentos de Análise dos Dados

A análise de conteúdo foi a técnica usada para tratar de forma metódica as informações recolhidas quer nos documentos quer nas entrevistas.

No que diz respeito aos documentos procedeu-se à identificação e seleção da presença de referências explícitas ao trabalho colaborativo dos docentes, nomeadamente ao trabalho colaborativo interdisciplinar, e a práticas de supervisão, a fim de documentar a sua presença nos documentos orientadores da ação educativa do agrupamento.

As entrevistas foram realizadas na escola sede do agrupamento de novembro de 2022 a maio de 2023 e tiveram uma duração entre os 40 e os 60 minutos, aproximadamente. Foram registadas em áudio e posteriormente transcritas, e cada um dos textos transcritos foi enviado por email aos entrevistados para validação. Nenhum dos participantes achou necessário corrigir ou fazer adições ao texto, procedendo à sua validação.

Para a análise de conteúdo e o tratamento dos dados das entrevistas recorreu-se ao software MAXQDA 2022. Foi definida como unidade de análise a frase, ou conjunto de frases, que pudessem ser associadas a uma mesma ideia assertiva. Procedeu-se depois à codificação e categorização, para o que foram utilizadas as dimensões associadas ao guião. Definiu-se, igualmente, que embora a ideia da codificação exclusiva fosse um princípio orientador da codificação, ele não seria exclusivo pelo que se admitiu que uma mesma unidade de análise pudesse ser codificada em mais do que uma categoria, se tal se mostrasse apropriado (Coutinho, 2019). Atendendo aos objetivos do estudo e com base no guião de entrevista, delineou-se um conjunto de categorias associadas a cada uma das dimensões teóricas (Quadro 2) que estrutura e auxilia a apresentação dos dados. Quanto às subcategorias, estas foram encontradas após o tratamento e análise das entrevistas.

QUADRO 2 - CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categorias para cada dimensão		
Trabalho colaborativo	Interdisciplinaridade	Supervisão
<ul style="list-style-type: none"> • Entendimentos • Intervenientes • Contextos • Efeitos e vantagens • Dificuldades • Volume de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimentos/sentidos • Políticas • Práticas • Efeitos e vantagens • Dificuldades • Requisitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimentos • Constrangimentos • Práticas • Contributos

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1 Análise documental para caracterização do caso

3.1.1. Caracterização do agrupamento de escolas

Inserido num concelho do distrito de Aveiro, o agrupamento de escolas em estudo (AE) é constituído por dez estabelecimentos de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário.

No ano letivo 2023-24, o total de alunos a frequentar o AE ronda, aproximadamente, os 2000. Especificamente no 2º ciclo existem 13 turmas com 274 alunos, no 3º ciclo o número de alunos é 508 estando distribuídos por 24 turmas e no ensino secundário, 157 alunos estão na via profissionalizante (12 turmas) e 338 alunos nos cursos científico-humanísticos (16 turmas).

No 2º e 3º ciclos funcionam turmas do ensino especializado artístico de música e de dança, e os cursos profissionais que a escola, certificada com o selo EQUAVET (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais), oferece no presente ano letivo abrangem cinco áreas diferentes.

O agrupamento integra uma unidade estruturada no âmbito da multideficiência, é uma escola PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar) e desenvolve projetos de âmbito nacional como, Plano Nacional das Artes, Projeto Eco Escolas, Clubes Ciência Viva, Escolas Embaixadoras do Parlamento Europeu, entre outros.

A atividade docente é da responsabilidade de 205 professores, dos quais mais de 90% são do quadro, com vinte ou mais anos de serviço: Pré-escolar – 16 docentes; 1º Ciclo – 41 docentes; 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário – 148 docentes. Ainda existem 5 formadores /técnicos especializados superiores.

Considerando particularmente os docentes do 2º ciclo até ao ensino secundário, 74% são do sexo feminino, 84% têm idades compreendidas entre os 40 e 59 anos, 22 docentes têm mais de 60 anos e apenas dois têm menos de 40 anos de idade (33 e 39 anos).

3.1.2. Implementação e dinâmica de práticas colaborativas interdisciplinares no agrupamento de escolas em estudo

Para estudar a natureza das práticas colaborativas interdisciplinares e práticas de supervisão no AE em estudo, procedeu-se à análise das três dimensões, trabalho colaborativo, interdisciplinaridade e supervisão, em documentos orientadores da gestão e organização do agrupamento.

No **Projeto Educativo** do agrupamento (PE) consta 17 vezes a expressão trabalho colaborativo, de um modo geral. Deste conjunto, 10 referências referem-se ao TC entre docentes, 5 delas ao TC entre outros trabalhadores e parceiros do agrupamento, e 2 referências ao TC entre estudantes.

No que à interdisciplinaridade diz respeito o conceito (multi/inter/trans) aparece 10 vezes. Com foco no sucesso educativo dos alunos há 5 referências, associado às equipas educativas há 2 referências e ao trabalho de outras equipas apenas 1 referência.

Finalmente encontrou-se a expressão supervisão pedagógica 3 vezes no PE.

Na tabela 1 registam-se transcrições do PE para as três dimensões, colaboração, interdisciplinaridade e supervisão, categorizadas em: objetivos e finalidades, constatações e dificuldades.

TABELA 1- ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EM ESTUDO

Dimensão	Projeto Educativo (PE) 2021-2024	N ²
COLABORAÇÃO	(Objetivos) <i>Construção de uma Escola aprendente, uma escola que promove o trabalho colaborativo, a experimentação integrada em processos de ação-reflexão, a inovação e mecanismos de autorregulação. Uma escola que constrói a sua autonomia, que reflete sobre as suas práticas; ampliar dinâmicas de trabalho colaborativo entre os diferentes órgãos e estruturas; a cooperação e o diálogo sistemático entre as lideranças de topo e as lideranças intermédias e entre os órgãos e estruturas de orientação e gestão da escola são o garante de uma ação educativa de proximidade.</i>	17

² N indica o número de vezes que foi identificada a referência.

Dimensão	Projeto Educativo (PE) 2021-2024	N ²
	<p>(Constatações) <i>Práticas de trabalho colaborativo dos docentes, pouco consolidadas; práticas de comunicação e colaboração suportadas por tecnologias digitais.</i></p> <p>(Dificuldades) <i>Crédito global insuficiente (devidos à redução do Art. 79º do Estatuto da Carreira Docente) dificultando a organização de equipas educativas, com horas destinadas à coadjuvação, às DAC e ao trabalho colaborativo.</i></p>	
INTER DISCIPLINARIDADE	<p>(Objetivos) <i>Uma escola atenta a novas inteligências, que envolvam aspetos sociais, comportamentais, desportivos, emocionais, artísticos, tecnológicos, desenvolvidos numa abordagem dinâmica e inter/multi/transdisciplinar do currículo; 1 projeto transdisciplinar, por equipa educativa, por semestre.</i></p> <p>(Constatações) <i>Abordagem pouco generalizada nos domínios da interdisciplinaridade e transversalidade; número de práticas interdisciplinares potenciadoras de aprendizagens por problemas/temas: 1 por semestre, por equipa educativa; coavaliação interdisciplinar: em 100% projetos comuns e em 100% das competências transversais.</i></p>	10
SUPERVISÃO	<p>(Objetivos) <i>Taxa de execução Projeto (...): aumentar o número de docentes, anualmente, em cada departamento, pelo menos 1 aula com foco de observação em matérias relacionadas a práticas de avaliação formativa, pelo menos 1 aula com foco de observação em matérias relacionadas com as TIC.</i></p> <p>(Constatações) <i>Opinião pouco favorável quanto ao investimento no desenvolvimento profissional dos docentes em contexto de supervisão pedagógica.</i></p>	3

Da análise do **Relatório do Plano Anual de Atividades (PAA)** de 2022-2023, e considerando todos os ciclos de ensino, do pré-escolar ao secundário, verificou-se que o maior número de atividades objetivou primeiramente elevar a qualidade do serviço educativo, e em segundo lugar promover a formação cívica e cidadã. Quanto à tipologia, constatou-se que 56% das atividades realizadas tiveram um carácter interdisciplinar e 44% não interdisciplinar. Foram desenvolvidas principalmente de acordo com datas importantes do calendário, as efemérides, privilegiando-se em seguida os projetos, concursos e visitas de estudo. Apenas 12% das atividades inicialmente previstas não foram realizadas, ou seja,

das 292 atividades previstas realizaram-se 197 e destas 85 reportavam-se ao pré-escolar e 1º ciclo.

Na tabela 2 registam-se transcrições do relatório do PAA para as três dimensões, colaboração, interdisciplinaridade e supervisão, categorizadas em: objetivos e finalidades, e constatações. Não se encontraram referências para a categoria dificuldades.

TABELA 2 - ANÁLISE DO RELATÓRIO DO PAA DO AE EM ESTUDO (2022-2023)

Dimensão	Relatório do Plano Anual de Atividades 2022 – 2023	N
COLABORAÇÃO	(Objetivos) <i>Ampliar dinâmicas de trabalho colaborativo entre os diferentes órgãos e estruturas</i>	1
INTER DISCIPLINARIDADE	(Objetivos e finalidades) <i>No ano letivo de 2023/2024, reforçar a necessidade de articulação disciplinar na consecução das atividades (reunião com grupos disciplinares, projetos e clubes no início do ano letivo e elaboração/preenchimento de uma grelha de atividades interdisciplinares); Prosseguir e melhorar, entre outros aspetos, a articulação Interdisciplinar; Maior articulação entre os diversos promotores (PES, Biblioteca, Equipas pedagógicas, departamentos...), associando as atividades, de modo a aumentar a interdisciplinaridade e o impacto das mesmas.</i> (Constatações) <i>Ainda há uma grande percentagem de atividades que não são consideradas interdisciplinares (56% interdisciplinares; 44% não interdisciplinares) estando este aspeto relacionado com a cultura de escola; os valores não espelham totalmente a realidade, uma vez que a interdisciplinaridade se faz, mas não está assinalada no formulário do relatório, é apenas descrita no desenvolvimento/avaliação da atividade.</i>	8
SUPERVISÃO	-----	0

De salientar que do relatório PAA não constam as atividades desenvolvidas no âmbito de DAC, desenvolvidas por 14 equipas pedagógicas do 2º e 3º ciclos e pelas diferentes turmas do ensino secundário. O balanço destas atividades de carácter interdisciplinar, encontra-se inserido em cada Projeto Curricular de Turma (PCT).

Com o objetivo de cruzar dados com referências dos projetos curriculares analisou-se um PCT de cada ano letivo do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, tendo a seleção dos documentos sido realizada de forma aleatória.

Na tabela 3 registam-se os dados apurados pela análise dos oito PCT.

Relativamente à dimensão trabalho colaborativo, 33 referências (5º ano, N=2; 6º ano, N=3; 7º ano, N=6; 8º ano, N=3; 9º ano, N=13, 10º ano, N=2, 11º ano, N=3, 12º ano, N=1) das quais apenas 3 se reportavam ao trabalho colaborativo docente.

Para a dimensão interdisciplinaridade, o conceito foi encontrado 37 vezes (5º ano, N=2; 6º ano, N=7; 7º ano, N=9; 8º ano, N=9; 9º ano, N=4, 10º ano, N=1, 11º ano, N=3, 12º ano, N=2).

No que concerne à dimensão supervisão foram 5 as referências encontradas (5º ano, N=3; 6º ano, N=0; 7º ano, N=1; 8º ano, N=0; 9º ano, N=1, 10º ano, N=0, 11º ano, N=0, 12º ano, N=0) e associadas somente à supervisão do trabalho de alunos.

TABELA 3 – ANÁLISE DE PROJETOS CURRICULARES DE TURMA (PCT) DE 2022-2023

Dimensão	Projetos Curriculares de Turma (PCT) ³	N
COLABORAÇÃO	<p>(Objetivos e finalidades) <i>Promover o trabalho cooperativo na sala de aula; Cooperação entre pares de alunos; Selecionar as soluções tecnológicas, mais adequadas, para realização de trabalho colaborativo (...) no âmbito de atividades e/ou projetos; Promover o desenvolvimento de métodos de trabalho colaborativo; Iniciativa e colaboração em trabalhos/projetos; Recorrer à aprendizagem cooperativa aumentando o trabalho de pares/de grupo; Utilização de tecnologias digitais para comunicar e como ferramenta de trabalho colaborativo; Continuar o trabalho colaborativo entre docentes; Cooperação e o respeito mútuo entre todos [os alunos].</i></p> <p>(Constatações) <i>Foi necessário que a docente de Educação Visual articulasse com os professores da Educação Especial fora da aula e, graças à excelente colaboração (...).</i> <i>A docente de Educação Especial também informou que o Conselho de Turma poderá recorrer à sua ajuda e colaboração sempre que necessário, numa lógica de corresponsabilização.</i></p>	33

³ Apenas foram analisados oito PCT, um de cada ano letivo a partir do 2º ciclo.

Dimensão	Projetos Curriculares de Turma (PCT) ³	N
INTER DISCIPLINARIDADE	(Objetivos e finalidades) Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com (...); Contemplar articulação interdisciplinar ao nível do currículo e atividades; Elaborar pequenos projetos de estudo e de pesquisa, sobre temas disciplinares e interdisciplinares; Expor trabalhos relacionados com temas disciplinares e interdisciplinares; (Constatações) Conteúdos passíveis de articulação interdisciplinar; Visita de estudo interdisciplinar ao Porto.	37
SUPERVISÃO	(Objetivos e finalidades) (...) sob orientação e supervisão do professor; Caberá, também, aos Encarregados de Educação supervisionar (...).	5

No último exercício externo de avaliação (**Relatório de Avaliação Externa - IGEC**), a que o agrupamento foi sujeito em 2015, foram evidenciados como pontos fortes e áreas de melhoria os seguintes aspetos que tornam este estudo ainda mais relevante. O trabalho colaborativo entre os docentes na gestão do currículo, na produção de materiais pedagógicos e no desenvolvimento de estratégias facilitadoras do ensino e aprendizagem são considerados pontos fortes do agrupamento de escolas. Como áreas a melhorar foram indicadas as práticas de supervisão pedagógica e de reflexão sobre o trabalho entre pares. Na tabela 4 registam-se as referências encontradas para cada dimensão, categorizadas em pontos fortes, constatações e áreas a melhorar.

TABELA 4 - ANÁLISE DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS PELA IGEC

Dimensão	Relatório de Avaliação Externa - IGEC (2014 – 2015)	N
COLABORAÇÃO	(Pontos fortes) O trabalho cooperativo entre os docentes na gestão do currículo, na produção de materiais pedagógicos e na implementação de práticas e estratégias facilitadoras da aprendizagem, que se reflete no sucesso escolar das crianças e dos alunos; (Constatações) A qualidade da comunicação (digital) tem proporcionado a dinamização do trabalho colaborativo entre os elementos da comunidade, em particular no que respeita a partilha de materiais didáticos e de boas práticas.	2
INTER DISCIPLINARIDADE	(Constatações) A criação do conselho de articulação interciclos estabelece melhor articulação entre os vários níveis de educação e ensino e os diversos anos de escolaridade, assim como, a promoção da interdisciplinaridade; os planos de grupo/turma (...) evidenciam uma	2

Dimensão	Relatório de Avaliação Externa - IGEC (2014 – 2015)	N
	<i>débil articulação interdisciplinar dos conteúdos programáticos, não refletindo, portanto, o trabalho que se realiza nesse âmbito.</i>	
SUPERVISÃO	<p>(Constatações) <i>As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica asseguram a gestão do currículo, nomeadamente no que respeita ao planeamento, à articulação curricular, às modalidades de apoio e ao processo de avaliação.</i></p> <p>(Áreas a melhorar) <i>A observação das práticas letivas, no contexto da supervisão pedagógica, tendo em vista a reflexão sobre o trabalho, a difusão das melhores práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do ensino.</i></p>	2

3.2 Entrevistas

3.2.1. Caracterização dos entrevistados

Como referido anteriormente, foram efetuadas sete entrevistas a lideranças intermédias e à diretora do agrupamento. Seis dos participantes foram escolhidos tendo por base a sua função de coordenador de departamento ou de diretor de turma ou de coordenador de outros projetos. Os coordenadores de projetos, CProj1 e CProj2, pertencem ao quadro de escola/ agrupamento há mais de 15 anos e os restantes entrevistados há mais de 25 anos.

A diretora do agrupamento exerce cargos de liderança na direção da escola desde 2005, primeiro como vice-presidente do Conselho Diretivo, depois como subdiretora e desde 2020 como diretora do agrupamento.

O quadro 3 apresenta alguns dados que caracterizam os inquiridos participantes no estudo.

QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Entrevistado	Coordenador	Grupo de docência	Habilitações académicas	Idade	Sexo
(CDep1)	Departamento	520	Mestrado	55	F
(CDep2)		300	Mestrado	59	F
(CDirT)	Diretores de Turma do Básico/Secundário e Cidadania e Desenvolvimento	200	Licenciatura	62	F
(CDirT/Cid)		520	Mestrado	58	M
(CProj1)	Projetos	240	Licenciatura	52	M
(CProj2)		300	Pós-Graduação	51	F
DirAE	Diretora do Agrupamento	300	Mestrado	57	F

3.2.2. O trabalho colaborativo interdisciplinar: das concepções às práticas

Ao longo deste ponto, apresentam-se os resultados da análise dos discursos dos participantes nas entrevistas no que se refere à percepção sobre trabalho colaborativo docente, ao entendimento do conceito de interdisciplinaridade e práticas inerentes.

Para cada dimensão registou-se alguns dos excertos mais representativos das respostas dos entrevistados, assim como uma tabela de frequência de registos sempre que se justifique.

A. Entendimentos e sentidos sobre o conceito de trabalho colaborativo docente

Organiza-se esta dimensão revisitando as formas como se operacionaliza conceitualmente o trabalho colaborativo, bem assim como algumas circunstâncias que o facilitam, e seus agentes. Explicitam-se também as finalidades da colaboração.

Todos os entrevistados assumem a existência de trabalho colaborativo nas suas práticas profissionais que entendem essencialmente como partilha e trabalho conjunto.

A partilha remete para troca rotineira e informal de materiais e métodos, ou de ideias e opiniões. Já o trabalho conjunto reporta-se à colaboração estabelecida em encontros formais de docentes para elaboração partilhada de documentos ou tomadas de decisão ao nível das práticas de ensino e aprendizagem.

A partilha é identificada por todos os entrevistados como um elemento essencial na colaboração entre os docentes, contribuindo para um enriquecimento mútuo. Os entrevistados afirmam que esta partilha concretiza-se essencialmente na partilha de materiais, métodos e estratégias para ultrapassar as dificuldades e exigências que vão surgindo, e contribui para uma melhoria da organização.

As pessoas esforçam-se por partilhar dúvidas, por partilhar estratégias de trabalho de sala de aula. Há partilha de materiais, diversificação de estratégias, acerto de estratégias, principalmente quando nos deparamos com situações problemáticas nas turmas, alunos diversificados, exigências também diferentes por parte dos alunos. Tem de haver, de facto partilha dessa informação. (CDirT)

Um dos docentes enfatiza que a pandemia de Covid-19 contribuiu para um acréscimo de partilha entre os docentes pelos meios digitais. As dificuldades sentidas e a maior disponibilidade decorrente do isolamento forçado permitiram um maior contacto ainda que de forma não presencial.

(...) termos partilhado muitos recursos entre nós durante o tempo da pandemia, porque fomos obrigados a procurar, a pesquisar, e depois acabávamos por partilhar com os colegas também aquilo que encontrávamos. (CProj2)

Outros docentes também referem que a generalização do uso de meios digitais veio facilitar o trabalho colaborativo pois não obriga à deslocação do docente para a escola, pode trabalhar a partir de casa e isso permite redução de custos de transporte, por exemplo.

(...) porque às vezes o online facilita também um bocadinho para os professores que não são de cá (...) eu funciono bem nas reuniões online, as reuniões de diretores de turma são online e funcionam bem, (...) e através de pastas na drive, no Classroom, partilhamos as coisas (...) um documento pode ser trabalhado em simultâneo por várias pessoas. (CDiT)

Um dos coordenadores de departamento sintetiza numa afirmação aquilo que entende por partilha, transparecendo que verdadeira partilha não é só troca de materiais e estratégias, mas uma forma de estar e ser docente.

Para trabalhar colaborativamente tem de se saber partilhar muita coisa. (CDep1)

O trabalho conjunto verifica-se essencialmente ao nível da planificação de atividades, elaboração de documentos e definição de estratégias a aplicar em sala de aula, realizado dentro do mesmo grupo disciplinar e por ano de escolaridade. É um trabalho realizado antes, ou depois, para avaliação e reformulação das planificações iniciais, atendendo aos conteúdos das disciplinas, mas não é entendido como um trabalho que se realize em sala de aula. Desenvolve-se num contexto formal e sob obrigatoriedade.

(...) trabalhos de índole muito diversa, ao nível da planificação da atividade letiva, ao nível dos processos avaliativos, ao nível da análise de resultados, trabalho antes para preparar, e trabalho depois para chegarmos a uma conclusão. (CDep2)

As pessoas que trabalham o mesmo ano/disciplina preparam a mesma tipologia de materiais, sejam eles de avaliação, sejam eles do processo de ensino e aprendizagem; a divisão de tarefas para o mesmo ano e para a mesma disciplina. Em vez de eu estar a preparar algo para mim, para a minha turma, estou a preparar algo que vou testar a nível do maior número de turmas. (CDep1)

Os coordenadores de projeto acrescentam que há trabalho colaborativo para planificação e desenvolvimento de projetos. Um deles reforça que o trabalho dos professores é colaborativo quando os professores envolvidos colaboram ativamente, não de forma passiva, que o importante é que todos colaborem e não existam protagonistas e atores secundários, e que seja um trabalho construtivo e produtivo.

Também nos projetos, em alguns projetos e clubes, penso que haja esse trabalho colaborativo. (CProj2)

Portanto, todos se devem sentir bem quando estão a trabalhar no mesmo sentido ou num determinado projeto, e todos devem ter a noção e o sentimento de que estão a adicionar alguma coisa ao trabalho..., tendo em conta sempre o máximo de troca de opiniões entre as diferentes pessoas que estão a trabalhar. (CDiT/Cid)

Um dos entrevistados refere o trabalho colaborativo docente com outros elementos da comunidade educativa, como psicólogos ou elementos da educação especial, ou de outra valência.

Perante dificuldades que os professores vão sentindo, conversam, discutem, ajustam, definem novas estratégias, solicitam as valências da escola (...) para tentar realmente que os alunos cheguem ao sucesso (...) preparar as atividades, planificar com tempo, discutir a melhor forma, a metodologia, as práticas que devíamos ali aplicar; tem de haver ajuste de estratégias. (CDiT)

O trabalho colaborativo no âmbito não disciplinar, é apenas mencionado por um entrevistado, que lembra o trabalho colaborativo ao nível dos órgãos de gestão para elaboração de documentos orientadores.

E o próprio trabalho colaborativo ao nível de gestão dos órgãos de gestão como o caso do Conselho Pedagógico que tem grupos de trabalho que visam preparar muitos dos documentos que orientam a escola. (CDep1)

A finalidade de procurar ideias associada ao trabalho colaborativo, compreendendo trocas esporádicas e informais que acontecem ocasionalmente, não foi encontrado nos discursos dos entrevistados.

Por outro lado, o trabalho colaborativo como significando de ajuda e apoio, é uma finalidade e também referido, e é apenas neste ponto que é mencionado o trabalho colaborativo em sala de aula. O apoio mútuo pode traduzir-se no pedir conselhos e esclarecimentos de dúvidas e contraria um certo isolamento que ainda é sentido pelos docentes.

Eu acho que esse trabalho colaborativo devia dar lugar, por exemplo a que nós fôssemos assistir às aulas uns dos outros de forma colaborativa, efetivamente não como observador, mas sim como forma até de ajudar. Por exemplo, nas ciências experimentais isso daria lugar a, por exemplo, numa aula de trabalho experimental, ter dois professores dentro da sala, colaborando com os alunos no desenvolvimento do trabalho, isso seria extremamente importante. (CDep1)

B. Percepções sobre o conceito de interdisciplinaridade em educação

Os resultados quanto às percepções sobre interdisciplinaridade revelam que todos os entrevistados conhecem o conceito, já refletiram sobre ele, e atribuem-lhe importância e um papel na escola atual. A categorização distribui-se por três subcategorias.

A primeira, interdisciplinaridade como unificação de saberes, está associada a uma visão holística do conhecimento, refere-se às conexões existentes entre os conceitos dos diferentes currículos disciplinares. Na segunda subcategoria, interdisciplinaridade de projeto, o foco está no saber-fazer, na aplicação prática dos conhecimentos de várias disciplinas para resolver problemas específicos, incentivando os alunos ao desenvolvimento de diversas competências. Na terceira subcategoria, interdisciplinaridade como estratégia pedagógica refere-se à interdisciplinaridade como estratégia pedagógica que visa o desenvolvimento integral do aluno pela incorporação de práticas com ligação ao mundo real e que incentivem a reflexão docente. Na tabela 5 encontra-se a matriz de registos para a categoria em causa.

TABELA 5 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “PERCEÇÕES SOBRE O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE”

Dimensão: Interdisciplinaridade		
Categoria	Subcategoria	N
Perceções sobre o conceito de interdisciplinaridade	Saber (Unificação de saberes)	9
	Saber-Fazer (Projeto)	18
	Saber-Ser (Estratégia pedagógica)	12

Predomina o entendimento da interdisciplinaridade como projeto, na perspetiva do saber-fazer do aluno. “Educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.” (PASEO, 2017). Entende-se por competências a mobilização, em contextos diversificados, de conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), de capacidades cognitivas e psicomotoras, e de atitudes associadas a habilidades sociais, organizacionais e valores éticos.

A escola da era do conhecimento global deve combinar uma cultura científica e artística, numa base humanista. Os valores e competências adquiridas permitirão intervir na vida comunitária, permitirão a tomada de decisões independentes e informadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e agir de forma ativa, consciente e responsável.

A percepção da interdisciplinaridade como projeto, como metodologia para o saber-fazer, é referida por todos os entrevistados.

O trabalho de projeto leva ao rompimento das fronteiras tradicionais entre as disciplinas, que deixam de estar isoladas pela combinação e ligação à realidade em estudo (Amaral, 1996, p. 114). Aplica-se aqui o conceito de contextualização curricular numa das suas dimensões, a saber, o desenvolvimento de competências concretas e de conhecimentos necessários para a vida (Mouraz *et al.*, 2012), bem assim como o fundamento

epistemológico que lhe subjaz e que diz respeito ao modo 2 da produção do conhecimento científico que é de sua natureza transdisciplinar (Gibbons *et al.*, 1994).

Os projetos, ao mobilizarem conteúdos disciplinares diferentes na busca de respostas a problemas ou questões, permitem que os conteúdos sejam aprendidos de forma significativa, e que os alunos desenvolvam competências e adquiram aprendizagens essenciais em várias disciplinas.

Nota-se alguma interdisciplinaridade nos projetos porque alguns professores sentem que podem entrar ali (...) alguns vão dizendo, olha podia entrar ali, podíamos fazer isto, podíamos fazer aquilo, uma atividade ou outra, e vai-se tentando ligar, fazendo ligar as peças do puzzle de modo que as atividades sejam, mais ou menos, depois complementares. (CDirT/Cid)

A ideia do DAC, domínio de autonomia curricular, era mesmo essa, era desenvolver trabalho colaborativo interdisciplinar e que todas as disciplinas concorressem para o desenvolvimento de um projeto e que as disciplinas e os professores articulassem entre si, fizessem uma articulação, uma planificação articulada dos vários conteúdos. (CProj2)

Relativamente à conceção de interdisciplinaridade como unificação de todo o saber, citamos alguns dos excertos recolhidos nas entrevistas.

A visão de que a aprendizagem é compartimentalizada por disciplinas deve ser abandonada porque não há nenhuma área que sobreviva sozinha (...) no final nós conseguimos encontrar (...) coisas que se podiam explicar usando as várias disciplinas. (CDep1).

(...) professores mais abertos à criação dessas redes interdisciplinares. (CDep2)

A segunda subcategoria, estratégia pedagógica, remete para a visão da interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem capaz de responder criativamente aos novos desafios decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, e da crescente especialização do conhecimento, numa perspetiva de inclusão de todos os alunos. As metodologias ativas, o trabalho em equipa, a diversificação de diferentes suportes para comunicação (linguagem escrita e oral, música, artes visuais, etc.) e o recurso a aplicações e ferramentas interativas da Web, saem reforçados com o trabalho interdisciplinar.

(...) os colegas têm de partilhar aquilo que estão a trabalhar em cada uma das suas disciplinas para ir de encontro às solicitações e da abrangência da diversidade de alunos que nós temos dentro da sala de aula. (CDirT)

Temos ali dois professores que estão de certa maneira a desenvolver aprendizagens nos alunos de forma interdisciplinar. Os alunos estão a comunicar, estão a comunicar um conteúdo que interessa a uma determinada disciplina, e a forma como comunicam pode interessar curricularmente a outra disciplina. (CDep2)

Encontrámos ainda os seguintes sentidos operativos (Tabela 6) para interdisciplinaridade nos discursos dos entrevistados, isto é, que explicitam os modos como a interdisciplinaridade pode efetivar-se nas práticas pedagógicas.

TABELA 6 - SENTIDOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

Sentidos para a interdisciplinaridade		N
SOMAR	<i>complementar (N=4) / encaixar / diversidade / envolver (N=4) / encontrar pontos comuns (N=4) / abrangente (N=4) / concertação / abertura</i>	20
ARTICULAR	<i>articular (N=10) / cruzar / concorrer com / construir / parceria / integrar / comunicar</i>	16
UNIFICAR	<i>unir (pontes; redes) (N=4) / transversalidade (N=2)</i>	6

Fazendo o paralelismo com a proposta terminológica de vários autores (Pombo, 2004), num *continuum* de intensidade interdisciplinar, constata-se que os entrevistados se situam conceitualmente no grau mínimo de interdisciplinaridade, ou seja, entendem-na mais como multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade. No entanto, o termo mais usado quando se referem à interdisciplinaridade é articular.

C. Trabalho docente colaborativo: contextos e intervenientes

São identificadas, pelos entrevistados, práticas de trabalho colaborativo na escola e é reconhecido que as alterações introduzidas após 2017, com a implementação do PAFC, alavancaram essas práticas mas o volume de trabalho ainda não é o desejado.

Eu acho que o caminho que temos vindo a fazer nestes últimos anos tem aumentado o trabalho colaborativo. (CDep1)

Neste momento estamos melhor do que estávamos em 2017, na minha opinião, embora ainda estejamos longe do que se pretende. (CDirT/Cid)

Tentando perceber em que contextos tem sido desenvolvido este trabalho colaborativo, procedeu-se à sua categorização: TC em projetos intra escolares; TC no departamento/grupo disciplinar; TC nas equipas pedagógicas e/ou conselho de turma; TC desenvolvido noutras equipas de coordenação e TC associado à formação. A tabela 7 contém a respetiva matriz de registos.

TABELA 7 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “CONTEXTOS EM QUE SE DESENVOLVE O TRABALHO COLABORATIVO”

Dimensão: Trabalho colaborativo docente		
Categoria	Subcategoria	N
Contextos em que se desenvolve	Em departamento/grupo disciplinar	7
	Nas equipas pedagógicas e/ou conselhos de turma	5
	Projetos Intra escolares	3
	Outras equipas de coordenação	3
	Associado à formação	2

Continua a ser no seio do grupo disciplinar e em departamento curricular, que é identificado o maior volume de trabalho colaborativo docente, seguido do trabalho nas equipas pedagógicas com especial foco no trabalho de projeto nos DAC. As coordenadoras de departamento entendem que o trabalho colaborativo dentro dos departamentos é uma

prática já com alguns anos, quase décadas, e reportam como exemplo as planificações no início do ano e o trabalho por ano/disciplina que se vai realizando ao longo do ano letivo para preparação de materiais com a mesma tipologia sejam eles de avaliação sejam eles do processo de ensino e aprendizagem: critérios de avaliação e alguns testes comuns, a análise estatística dos resultados por semestre, preparação de visitas de estudo, entre outras atividades.

Portanto, o trabalho colaborativo está primeiramente associado ao trabalho entre colegas da mesma área de saberes e só depois associado a grupos multidisciplinares, a clubes, projetos, e órgãos de gestão.

Relativamente ao trabalho em equipa pedagógica, um dos entrevistados referiu alguma descreditação.

Há a questão das equipas pedagógicas que a escola tem e a sua aceitação nem sempre é pacífica. Já acreditei mais nelas do que neste momento, acho que a obrigatoriedade mensal dessas reuniões não é assim tão necessária. (CDep1)

Outras equipas de coordenação referenciadas como sendo agentes de trabalho colaborativo foram o Conselho Pedagógico e as equipas de coordenação interciclos, por dois entrevistados distintos, o CDirT/Cid e o CProj2.

Faz-se também um outro tipo de trabalho colaborativo, tem a ver com os interciclos. No início do ano, os professores, por exemplo, do terceiro ciclo, reúnem-se com os professores do segundo ciclo para tentar perceber os conteúdos que foram abordados, o que foi ou não foi dado, ou os problemas que os alunos têm, e a mesma coisa entre o primeiro ciclo e o segundo ciclo. É uma prática que tem pouco tempo, mas que é importante. (CProj2)

Apenas um dos entrevistados lembrou a formação como espaço de trabalho colaborativo, nomeando o projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, 2019).

Nos últimos anos tem havido um esforço muito grande por parte da escola, e por parte até de algumas entidades ao nível da formação dos professores, no sentido de fazer diminuir o isolamento e potenciar o trabalho colaborativo através de projetos, através de formação. Estou a recordar-me mais recentemente da formação MAIA que é uma formação que tem sido aplicada em várias escolas, e

outras de centros de formação a nível nacional, que se não mudam práticas pelo menos têm feito despertar consciências para a necessidade de trabalho colaborativo, para a necessidade de mudanças de práticas pedagógicas e para mudanças nas práticas avaliativas, no sentido de haver uma maior abrangência do trabalho colaborativo. (CDiT/Cid)

D. Trabalho docente colaborativo e interdisciplinar: identificação de práticas e requisitos

Pretendeu-se perceber quais as práticas de trabalho docente colaborativo e interdisciplinar que os entrevistados identificam, quer pela sua experiência pessoal, quer pelo que constata e observam no agrupamento. Os dados recolhidos foram distribuídos por subcategorias de acordo com as práticas desenvolvidas em três contextos: equipas pedagógicas e/ou conselhos de turma; outras equipas; outros projetos.

TABELA 8 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “CIRCUNSTÂNCIAS DE TRABALHO COLABORATIVO INTERDISCIPLINAR”

Dimensão: Interdisciplinaridade			
Categoria	Subcategoria	Exemplos	Sujeito entrevistado
Práticas de TC docente inter disciplinar	Equipas pedagógicas/ conselhos de turma	Visitas de estudo	CDep1 - DirAE
		Projeto de Cidadania	CDep1 - CDep2 – CDirT - CDirT/Cid - DirAE
		Projeto DAC	CDep2 - CDirT - CProj2 - DirAE
		Momentos avaliativos dos alunos	CDep2 – CdirT - CProj2 – DirAE
		Reuniões formais	CDep2 – CdirT – DirAE
	Departamento Curricular Outra	Na vertente experimental	CDep1
		Na planificação curricular	CDep2 - DirAE
		Em Conselho Pedagógico	CDep1 – DirAE
		Em contexto de formação	CProj2
		Outros projetos	CDep1 - CDep2 - CProj1 - CProj2 - DirAE

Quando o trabalho colaborativo adquire uma dimensão interdisciplinar o espaço de eleição são os projetos desenvolvidos pelas equipas pedagógicas e conselhos de turmas. Os projetos institucionais constituem o contexto mais propício ao trabalho colaborativo

interdisciplinar, como se constata da análise dos discursos dos nossos entrevistados. Tais projetos incluem não só os projetos de DAC como também outros projetos de escola, nomeadamente, os projetos Erasmus, Eco Escolas e Escolas Embaixadoras, e o Plano Nacional de Artes.

A colaboração em momentos de avaliação numa determinada equipa pedagógica é referida como ocasião de promoção do trabalho interdisciplinar.

A ideia é ... o mesmo trabalho ser avaliado por diferentes disciplinas... Eu fiz isso com a disciplina de Português, por exemplo. Os alunos fizeram um trabalho de pesquisa para História que foi avaliado em Português e em História. (...) portanto, foi um trabalho que serviu para ser avaliado em duas disciplinas.

(CDiT)

Eu dou um exemplo do meu departamento, que é o treino da oralidade. Aqui há uns anos faziam-se coisas muito fechadas dentro da sala de aula do Português ou das línguas estrangeiras, agora é cada vez mais frequente termos um professor de Português que está numa aula de Biologia e que está ao mesmo tempo a recolher informação ou para avaliação dos alunos, quer ela seja formativa quer ela seja sumativa e classificativa. Temos ali dois professores de áreas diferentes que estão de certa maneira a desenvolver aprendizagens dos alunos de forma interdisciplinar. Os alunos estão a comunicar, estão a comunicar um conteúdo que interessa a uma determinada disciplina.... **(CDep2)**

As coordenadoras de departamento também identificam trabalho colaborativo interdisciplinar no seio do departamento curricular.

Nós conseguimos porque repara, nós só temos três grupos disciplinares, a Físico-Química e as ciências de terceiro ciclo e secundário e de segundo ciclo, e acabam por ser as ciências mais próximas. São ciências experimentais e são ciências que têm mais assuntos que se tocam uns nos outros. **(CDep1)**

O que nós fazemos no nosso caso, como é um departamento de línguas, nós estamos sempre focados naquilo que as aprendizagens essenciais têm do ponto de vista da interdisciplinaridade e, no caso das línguas estrangeiras, a situação fica relativamente facilitada na medida em que um dos nossos objetivos e focos de trabalho é a comunicação. **(CDep2)**

Noutro eixo de análise procuramos listar (Quadro 4) um conjunto de requisitos que os entrevistados deste estudo consideram importantes e fundamentais para que a interdisciplinaridade seja concretizada.

QUADRO 4 - REGISTOS PARA A CATEGORIA “REQUISITOS DE TRABALHO COLABORATIVO INTERDISCIPLINAR”

Dimensão: Interdisciplinaridade							
Categoria: Requisitos	CDirT	CDirT/ Cid	CDep1	CDep2	CProj1	CProj2	DirAE
Gestão organizacional adequada	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Abertura/ disponibilidade dos docentes		✓	✓	✓	✓		✓
Planificação adequada					✓		
Monitorização/autoavaliação						✓	✓
Formação/ Sensibilização		✓		✓			
Existência de projetos		✓		✓			✓
Flexibilidade curricular					✓		

A necessidade de uma gestão organizacional adequada é o requisito predominante. Trabalhar colaborativamente de forma sistemática exige tempo e espaço nos horários, os professores aspiram a ficar mais libertos de tarefas burocráticas e outros compromissos para terem disponibilidade e possibilidade de trabalhar colaborativamente. O TC não deve assumir-se como mais uma sobrecarga.

Os restantes requisitos foram referidos apenas por alguns dos respondentes. É de relevar que apenas o coordenador de projetos CProj1 se tenha referido à necessidade de uma planificação adequada e à flexibilidade curricular. Também a monitorização/avaliação dos processos parece só importar para a diretora do agrupamento e para um dos coordenadores de projetos.

Esta dinâmica da interdisciplinaridade exige, do ponto de vista da organização, que se implementem outras práticas organizacionais. (CDep2)

Eu acho que era muito importante a tutela libertar-nos, a nós professores, para que pudesse acontecer mais trabalho colaborativo nas escolas (...) e que se pudesse fazer um trabalho interdisciplinar mesmo, não quer dizer que nós fôssemos fazer tudo de um dia para o outro ou no mesmo ano experimentássemos tudo, mas se calhar, poderíamos começar por estabelecer alguns objetivos e,

realmente, havendo mais tempo as pessoas teriam mais predisposição para realizar esse trabalho.
(CProj2)

Os docentes são convocados a uma maior abertura para o estabelecimento de pontes, maior proximidade e disponibilidade para estar com os seus pares, para aceitarem o outro. Será também importante elogiar a iniciativa própria, dando valor ao contributo de cada um nas diferentes equipas educativas.

Também é preciso uma certa predisposição dos professores e é preciso que as pessoas acreditem nestas práticas. **(CDep2)**

O que se pretendia, na minha opinião, era uma abertura sem problema para o trabalho colaborativo, em que os professores se envolvessem por iniciativa própria, com à-vontade, e não se sentissem minorizados nas equipas. **(CDirT/Cid)**

A existência e o desenvolvimento de projetos institucionais a que a escola adere ou implementa revela-se a melhor estratégia para o TC interdisciplinar.

Eu acho que os projetos são sempre os melhores viveiros para a prática da interdisciplinaridade.
(CDep2)

Outros requisitos de reconhecida importância são uma adequada planificação e a constante monitorização de qualquer projeto.

E não é no início do ano, com a planificação que tudo vai ficar feito, porque ao longo do ano, as planificações até deveriam ser alteradas, nós mantemos sempre, mas na realidade elas deveriam ir sendo adaptadas. **(CProj2)**

As práticas ficam mais concertadas e principalmente com um esqueleto, uma coisa que é do conhecimento de todos, não se trabalha um para cada lado. **(CProj1)**

Um dos entrevistados ainda acrescentou que a flexibilidade curricular é um fator importante para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, bem como os requisitos e orientações constantes do Projeto Educativo do agrupamento.

Tem a ver com o paradigma que vivemos, com a flexibilidade curricular e com o próprio projeto educativo da escola. (CProj1)

Foi lembrada a necessidade de formação e sensibilização dos docentes para acolherem práticas novas, levando-os a acreditar nas mais-valias e ajudando-os a ultrapassar as dificuldades associadas.

Com formação as pessoas poderiam já sair com essa perspetiva de interdisciplinaridade, de trabalho colaborativo. (CDirT/Cid)

Eu acho que isto pode partir de uma motivação dentro dos departamentos. É esta sensibilização que eu, enquanto coordenadora, tenho feito com os meus colegas, o mais possível. (CDep2)

Sumariamente, verifica-se que todos os entrevistados assumem a existência de trabalho colaborativo nas suas práticas profissionais que entendem essencialmente como partilha e trabalho conjunto. A partilha não se traduz apenas na troca de materiais e estratégias, mas revela-se uma forma de estar e ser docente. O trabalho conjunto verifica-se essencialmente ao nível da planificação de atividades, elaboração de documentos e definição de estratégias e é realizado no âmbito disciplinar. Desenvolve-se num contexto formal e sob obrigatoriedade. O trabalho colaborativo em sala de aula tem o significado de ajuda e apoio traduzindo-se no pedir conselhos e esclarecimentos de dúvidas, e contraria um certo isolamento que ainda é sentido pelos docentes.

Continua a ser no seio do grupo disciplinar e em departamento curricular, que é identificado o maior volume de trabalho colaborativo docente, seguido do trabalho nas equipas pedagógicas com especial foco no trabalho de projeto de DAC. A necessidade de uma gestão organizacional adequada é o requisito predominante. Trabalhar colaborativamente de forma sistemática exige tempo e espaço nos horários, e redução da carga burocrática.

Os resultados quanto às perceções sobre interdisciplinaridade revelam que todos os entrevistados conhecem o conceito, já refletiram sobre ele, e atribuem-lhe importância e um papel na escola atual. Dos sentidos dados ao conceito interdisciplinar (somar, articular ou unir) destaca-se o sentido somar.

Predomina o entendimento da interdisciplinaridade como projeto, na perspetiva do saber-fazer do aluno, facto que vai ao encontro das políticas educacionais atuais. A existência e o desenvolvimento de projetos institucionais a que a escola adere ou implementa revela-se a melhor estratégia para o TC interdisciplinar. Acresce como requisito a este tipo de TC, a necessidade de os docentes estarem mais abertos e disponíveis para estar com os seus pares, para aceitarem outras perspetivas, outras visões, fora do círculo disciplinar.

3.2.3. O trabalho colaborativo interdisciplinar: vantagens e efeitos

No sentido de perceber qual o contributo do trabalho colaborativo com carácter interdisciplinar no desenvolvimento profissional dos docentes, procurou-se identificar as vantagens e efeitos desse TC, bem como os constrangimentos e dificuldades. Neste ponto analisaram-se as vantagens e possíveis efeitos. Primeiramente, esta questão foi direccionada para o trabalho colaborativo docente e, posteriormente, alargada ao trabalho de carácter interdisciplinar.

A. Vantagens e efeitos do trabalho colaborativo docente

Quando se referem às vantagens do TC a tónica é posta no docente, na prática docente. Poupar tempo e diminuir o excesso de trabalho com a divisão de tarefas são as ideias principais, assim como, a vantagem de contrariar a tendência de isolamento que se verifica ainda entre a classe docente. Sente-se nos professores mais abertura para partilhar informação, partilhar instrumentos e procedimentos de avaliação, para trabalhar em prol de um determinado projeto.

Se cada docente agora trabalhasse sozinho, na sua capela como vulgarmente se diz, seria muito mais difícil. (CDIrT)

Eu acho que os professores só vão perceber que o trabalho colaborativo é vantajoso, quando perceberem que se trabalharem em colaboração com o do lado, com o grupo, vai minimizar ou vai diminuir o excesso de trabalho que eles têm. Eu acho que só aí é que os professores vão perceber, afinal, se eu dividir as tarefas, se eu trabalhar em equipa, vou conseguir desempenhar a minha profissão de forma mais salutar, sem me queixar de excesso de trabalho, etc. (CDep1)

O trabalho em equipa traz vantagens e melhorias pois consegue-se chegar a uma melhor resolução de problemas, há mais criatividade, inovação e produtividade.

Outras vantagens são a criatividade, o contrariar de certa forma o comodismo de alguns professores, o poder ajudar a fazer com que eles se tornem mais proativos também. (CDiT/Cid)

(...) potencia a inovação e o dinamismo dos professores que já estão numa fase mais adiantada da carreira, com mais idade, com tendência para se acomodar também um bocadinho mais. (CDiT/Cid)

Também o trabalho colaborativo entre docentes que lecionam a mesma disciplina e o mesmo ano, leva a uma maior homogeneização das práticas, incluindo mais equilíbrio no que se refere à avaliação.

A nível do departamento também se tenta fazer isso...tentando que as pessoas que trabalham o mesmo ano/disciplina preparem a mesma tipologia de materiais, sejam eles de avaliação, sejam eles do processo de ensino e aprendizagem. (CDep1)

Ao falar com colegas ou partilhar ou colaborar ou, por exemplo, partilhar um instrumento de avaliação, uma ideia para um trabalho, acho que é mais enriquecedor. (CDiT)

Os instrumentos que nós temos aplicado quer da avaliação, quer mesmo outros, são comuns às turmas que têm a disciplina, e tem sido positivo. (...) Se os alunos se pautarem todos pela mesma abordagem, pelo mesmo tipo de estratégias, é eficaz. (CDep1)

De igual modo, é reconhecido que o TC é também uma oportunidade de formação, de enriquecimento em contexto de trabalho com os seus pares, complementando as ações de formação que muitas vezes se manifestam pouco adequadas e eficazes.

A atualização de conhecimentos não se faz só por ações de formação e que a aprendizagem com os pares em primeiro lugar, é como com os alunos, às vezes é mais efetiva, é mais imediata e às vezes até mais credível, porque se o colega me disser, “eu aprendi a fazer isto e faço isto assim, isto serve para isto e para aquilo”, se calhar esse conhecimento que me passam acaba por ser (...) mais útil do que muitas ações de formação que se fazem, às vezes pronto, para cumprir algum calendário ou algumas necessidades de créditos.(CDep2)

Se o TC pode reduzir o trabalho dos professores pela divisão de tarefas, colaborar também exige disponibilidade e dispensa de tempo para reuniões. O trabalho online ajuda nesta gestão.

Eu acho que sim, o online também tem favorecido a colaboração. No início, assustou um bocadinho porque não estávamos preparados, mas acho que facilita porque um documento pode ser trabalhado em simultâneo por várias pessoas. (CDiRT)

Por outro lado, também aumenta porque, como é online, já temos que fazer mais documentos, um documento para isto, mais um documento para aquilo e um formulário para dar resposta a determinada atividade ou qualquer outro assunto. Por um lado, facilita, mas por outro lado, somos obrigados a ter muito mais documentos. (CDiRT)

Embora as vantagens se concentrem nos docentes, o efeito do TC estende-se aos alunos e à dinâmica da própria escola. Na tabela 9 apresenta-se o número de registos e respetivas subcategorias.

TABELA 9 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “VANTAGENS E EFEITOS DO TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE”

Dimensão: Trabalho colaborativo docente		
Categoria	Subcategoria	N
Vantagens e efeitos do trabalho colaborativo docente	Nos alunos	7
	Nos professores	23
	Na escola	9

O trabalho colaborativo docente reflete-se nas aprendizagens dos alunos. O facto de os docentes reunirem para debaterem os problemas que alunos apresentam e conhecerem os conteúdos que foram abordados ou não foram, nos anos letivos anteriores, ajuda a melhorar as práticas pedagógicas. É um trabalho também muito importante na transição de ciclos de ensino pela passagem de testemunho e do historial de cada aluno.

Eu acho que é por aí que o caminho tem de ir e perceber que isso não é só para melhorar as condições e qualidade de trabalho do próprio professor, mas quando estamos a fazê-lo, estamos a melhorar as condições de aprendizagem do aluno que está do outro lado. (CDep1)

Depois também o facto de haver as reuniões das equipas pedagógicas a partir do momento que nós começamos, começamos a funcionar em equipas pedagógicas, com reuniões das equipas pedagógicas e os DAC, isso também vai influenciar positivamente o trabalho colaborativo, e depois faz-se também um outro tipo de trabalho colaborativo que tem a ver com os interciclos. (CProj2)

Para a escola, o TC trouxe mais inovação, um outro dinamismo e um melhor clima de escola. Contribui para a melhoria e qualidade do ensino e aprendizagem.

A nível de escola é positivo, também, para o ambiente de escola, porque se as pessoas trabalharem colaborativamente e tiverem, digamos assim, uma mente aberta, e se sentirem mais felizes porque estão mais apoiadas, acho que o ambiente escolar também vai ser melhor. (CProj2)

As escolas estão de tal forma montadas que isto não pára; nós temos mesmo de entrar na dinâmica e aprender, e aprende o de 60 e aprende o de 30 e de 40, e aprende tudo numa perspectiva que seja muito satisfatória, porque a escola não pára e “eu não posso fazer mal, eu tenho que fazer bem”. (CDep2)

Os horários dos docentes passaram a integrar tempos de trabalho conjunto, há essa preocupação por parte dos órgãos de gestão da escola.

Por exemplo, aquilo que eu referi relativamente aos horários, antes nem todos os professores, ou poucos professores, tinham essa hora de trabalho colaborativo. Agora já existe essa preocupação. (CProj2)

Na verdade, uma das missões do coordenador é exatamente estimular o trabalho colaborativo entre docentes e isso acontece em diversos momentos do ano letivo (CDep2)

B. Vantagens e efeitos do trabalho colaborativo docente com caráter interdisciplinar

Procurou-se conhecer quais os efeitos da interdisciplinaridade em três subcategorias, como se ilustra na tabela 10: nas aprendizagens dos alunos; na organização e gestão curricular e no desempenho docente.

TABELA 10 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “EFEITOS DO TRABALHO COLABORATIVO INTERDISCIPLINAR”

Dimensão: Interdisciplinaridade		
Categoria	Subcategoria	N
Efeitos do trabalho colaborativo interdisciplinar	Nas aprendizagens dos alunos	21
	Na organização e gestão curricular	5
	No desempenho docente	10

Quando se introduz o caráter interdisciplinar nesse trabalho colaborativo a tónica é posta no aluno, no efeito que este tem sobre as aprendizagens dos alunos. Todos os inquiridos veem no trabalho interdisciplinar uma ajuda na consolidação das aprendizagens.

Ajuda os meninos a perceberem que os conteúdos podem ser abordados em várias disciplinas ao mesmo tempo (...) e acabam, por repetição e por ouvir diferentes vozes, consolidar a aprendizagem.

(CProj1)

E a articulação e ligação de conteúdos das diferentes disciplinas promove uma visão mais ampla e prática das aprendizagens.

Os alunos estão a comunicar, estão a comunicar um conteúdo que interessa a uma determinada disciplina (e outro conteúdo a outra disciplina). **(CDep2)**

Eu tenho exemplos de vários projetos que (...) que fiz no passado, em que os alunos perceberam... mas afinal eu preciso de assuntos da Biologia, preciso de assuntos de Físico-Química, preciso de assuntos de Matemática e principalmente do Português. **(CDep1)**

(...) os alunos têm de entender que em Português aprendem coisas que vão necessariamente contribuir para a melhoria dos resultados e dos desempenhos nas outras disciplinas. **(CDep2)**

Facilita o encontro de respostas para a diversidade em sala de aula, constituindo uma estratégia para a inclusão.

Sobressai a ideia da formação global e holística dos alunos, formação necessária para enfrentar os novos desafios dos tempos atuais, tempos de mudanças aceleradas, tal como preconizado no PASEO (Despacho n.º 6478/2017).

O nosso foco é sempre o aluno, os alunos, o que eles vão aprender, o que é que isto lhes trará para serem melhores cidadãos. (...) (CProj1)

Os alunos desenvolvem mais competências, desenvolvem a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de análise e reflexão.

Eu acho que, por um lado, se o projeto for pensado com os alunos, se não formos, nem devemos ser nós a impor, se é algo que foi criado com os alunos, os próprios alunos é que nos dão feedback no final ao dizer se valeu a pena fazer este caminho. (CDep1)

(...) como educar uma criança, se quisermos realmente que sejam cidadãos ativos, dinâmicos e reflexivos. (CProj1)

Um aluno que saia daqui para a universidade, ou que vá para uma empresa, a primeira pergunta que eles fazem é se consegue trabalhar em equipa. (CDep1)

Surgiu também o destaque para a economia de tempo pela diminuição de momentos de avaliação, pois um mesmo trabalho pode ser avaliado em várias disciplinas.

E, portanto, é óbvio que isto tem impacto nos alunos porque se economizam aprendizagens e se rentabilizam aprendizagens, os ganhos são enormes. Os próprios alunos sentem que ficam menos sobrecarregados porque fizeram uma apresentação oral em que dois professores conseguiram recolher elementos, por exemplo, para avaliação ou então para uma avaliação formativa, seja ela qual for. (CDep2)

O TC interdisciplinar incrementa trabalho prático e experimental o que muito motiva os alunos.

E eu acho que permite uma outra coisa que é a vertente experimental. Eu acho que podemos usar isto, muitas vezes pode não ser um projeto que tem um produto final magnífico, mas é o processo que interessa, é o envolvimento experimental dos alunos, é a atividade que os alunos têm, é a intervenção que os alunos têm. (CDep1)

Ajuda os alunos a perceberem o conteúdo na prática e até para o paradigma dos alunos de hoje, neste momento os alunos querem tudo rápido, que seja tudo célere, já não querem ter um texto para ler. Ou seja, muito destas coisas que consigam ver in loco, na prática, acho que os ajuda a consolidar mais os conhecimentos. CProj1)

Na perspetiva do docente o trabalho colaborativo interdisciplinar permite o intercâmbio e aproximação de diferentes olhares, potencia a autocrítica e a autorreflexão.

Às vezes nós pensamos que até fazemos muito mal algumas coisas e não, até estamos a fazer bem, ou o contrário, também aprendemos, acho isso importante. (CProj2)

E quando as aprendizagens rompem as paredes dos departamentos e os alunos dizem, “isto faz sentido”, os meus professores, todos, acham que isto é importante. (CDep2)

E conduz a uma aprendizagem constante, no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Motivados pela melhoria do sucesso dos seus alunos e pela exigência de uma dinâmica de trabalho em equipa, os professores recolhem vantagens para o seu crescimento pessoal e profissional, não podendo estar voltados de costas uns para os outros.

As diferentes áreas, ou seja, a formação sociocultural, científica e a técnica acabaram por se unir para depois realizar um trabalho comum. (CProj2)

Eu acho que traz muito, porque eu acabo por aprender com as outras disciplinas, coisas que até têm a ver com a minha área e que eu não via naquela perspetiva. (CDep1)

No trabalho das equipas educativas adquire-se uma outra visão do aluno, e até uma outra visão sobre a avaliação.

Acaba por, como se diz, desinstalar o professor daquela posição de professor- aluno. (CDep1)

Estas práticas, mesmo ao nível da avaliação, quando há esta colaboração das equipas educativas, também nos leva a pensar na própria avaliação de outra maneira. (CDep2)

É claro que os próprios professores que se envolvem nestas experiências aprendem muito, por exemplo, sobre definição de critérios de avaliação. Porque, na verdade, já não é, como é que o professor de Biologia avaliou a apresentação oral, e o que é que o professor de Português costuma pedir na apresentação oral. (CDep2)

Trabalhar em projeto, e com Projetos, reforça o desenvolvimento de competências ao nível da planificação e monitorização.

(...) e se alguns não se têm traduzido em trabalhos significativos, há outros que se têm traduzido em alguns produtos finais importantes, sim, com mais valias e tem havido alguns projetos interessantes. (CDirT/Cid)

A nível de monitorização, vemos isso, por exemplo, nos relatórios que fazemos no final dos semestres. (CProj2)

E que efeitos se registam ao nível da gestão curricular? Aumentam as possibilidades de se experienciar a flexibilidade curricular, adaptando e personalizando os currículos.

Portanto, nós temos de arranjar uma forma de poder pegar nos currículos, poder pegar nas disciplinas e poder movimentar os programas e só se faz isso em equipa. (CDep1)

O que se verifica é uma alteração das estratégias e produtos finais dessas aprendizagens, e ainda uma alteração na ordem da abordagem dos conteúdos para acompanhar, ou aproveitar, a abordagem semelhante em outras disciplinas.

Acho que se consegue realmente a interdisciplinaridade com os projetos, começamos a perceber que se calhar até fazer sentido estar a dar naquele momento um certo conteúdo da disciplina, que não estava a dar e vão dar naquele momento e acho que nos vai ajudando. (CProj1)

Eu vou dar o exemplo do que aconteceu este ano, que teve a ver com as comemorações do Saramago, do Centenário de José Saramago. Nós, nos cursos profissionais, por exemplo no de Restauração, demos a obra do Saramago porque tínhamos que dar e ao mesmo tempo, juntamos a componente técnica do curso e como os alunos fizeram uma pesquisa sobre o tempo de D. João V, a corte, etc., acabaram por

fazer um almoço temático com vestes a rigor e com comida de época. Aqui notou-se a colaboração porque, por exemplo, no caso de Português nós fizemos a pesquisa, fizemos os textos, eles depois também tiveram de fazer as ementas, e depois entrou toda a parte técnica da restauração, não só com a confeção, mas também a pesquisa sobre os alimentos, a questão relativa ao controle de qualidade alimentar, etc. (CProj2)

A gestão dos momentos de avaliação sai melhorada, nomeadamente formativa. Esta questão é salientada por vários dos inquiridos.

O aluno pode ver vertido o fruto do seu trabalho em várias disciplinas de acordo com as aprendizagens que cada disciplina realizou. (CDep2)

A gestão curricular procura assimilar as políticas educativas, os normativos legais que vão sendo impostos como o da flexibilidade curricular, e vão sendo integradas novas disciplinas como Cidadania e Desenvolvimento ou Orientação Escolar, e novos projetos nos DAC.

A interdisciplinaridade não tem sido estimulada ao longo dos tempos de forma igual, mas penso que a adoção de algumas novas políticas educativas, quase obrigam a que as coisas se façam dessa forma. (CDep1)

Nas novas disciplinas Cidadania ou Orientação Escolar, acho que o facto de trabalharmos e conseguirmos abordar esta interdisciplinaridade e trabalhar em equipas tem sido mais positivo. (CProj1)

Em síntese, apuradas as perceções dos entrevistados, as vantagens do TC incidem sobre os docentes e as suas práticas, enquanto o TC de carácter interdisciplinar traz mais vantagens para os alunos, para as aprendizagens dos alunos que se tornam mais significativas e contextualizadas.

Poupar tempo, diminuir o excesso de trabalho e contrariar a tendência de isolamento são as principais vantagens para os docentes, que em última análise têm reflexo nos alunos. Nos horários dos docentes existem tempos de trabalho conjunto, sempre que possível, denotando preocupação por parte dos órgãos de gestão da escola.

Todos os inquiridos veem no trabalho interdisciplinar uma ajuda na consolidação das aprendizagens dos alunos e no encontro de respostas para a diversidade em sala de aula, constituindo uma estratégia para a inclusão. Sobressai a ideia da formação global e holística dos alunos com vista aos novos desafios dos tempos atuais, em tempos de mudanças aceleradas.

As possibilidades de se experienciar a flexibilidade curricular, a criatividade e a inovação são incrementadas permitindo também que os docentes usufruam do intercâmbio e aproximação de diferentes olhares e recolham vantagens para o seu crescimento pessoal e profissional.

3.2.4. Dificuldades e constrangimentos associados ao trabalho colaborativo interdisciplinar

Tal como abordado no ponto anterior sobre as vantagens e efeitos do TC interdisciplinar, apresentam-se agora os resultados sobre os constrangimentos e dificuldades em duas secções. Primeiro, os entrevistados foram levados a refletir sobre as dificuldades e constrangimentos associados ao trabalho colaborativo docente e seguidamente sobre as dificuldades emergentes do trabalho docente ser de carácter interdisciplinar.

A. Dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo docente

Pela análise das entrevistas apuraram-se cinco subcategorias que se apresentam na tabela 11. As dificuldades de implementação e desenvolvimento de TC docente estão relacionadas com a organização e gestão escolar, com a crescente burocratização e falta de tempo para estas práticas e com a postura docente caracterizada por um enraizado isolamento e pouca abertura a mudanças.

A balcanização do currículo e a existência de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) são apontados como outros obstáculos que se têm de ultrapassar.

TABELA 11 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS DO TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE”

Dimensão: Trabalho colaborativo docente		
Categoria	Subcategoria	N
Dificuldades/ constrangimentos	Relação com a organização e gestão escolar	5
	Falta de tempo/burocratização	13
	Desempenho docente: tradição solitária de trabalho e falta de abertura	20
	Balcanização do currículo	4
	Relação com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD)	1

Destacam-se, com expressividade, as dificuldades relacionadas com a tradição solitária do desempenho docente assim como a falta de abertura e disponibilidade para a mudança de práticas, seguida da subcategoria que identifica a falta de tempo e a excessiva burocratização.

Muitas vezes o que acontece é que os docentes realizam um trabalho colaborativo forçado, pois são forçados a trabalhar nas equipas educativas, ou outras equipas, são convocados pelos órgãos de gestão para esse efeito e, apesar de alguns progressos, ainda não se pode afirmar que haja uma cultura colaborativa enraizada na escola.

Estas reformas do ministério que vão acontecendo na nossa profissão, são reformas na educação, mas para que as pessoas, que são seres humanos, consigam capacitar-se dessas mudanças e aceitá-las, não é... temos algumas dificuldades. (CProj1)

Mas que não é fácil, não é, porque ainda falta desinstalar algumas pessoas para partilhar esse trabalho individual que tanto se habituaram a fazer. (CDep1)

A diretora do agrupamento concorda que os horários dos docentes deviam ir ao encontro da implementação de mais TC, mas existem muitas condicionantes que ultrapassam a própria vontade da direção do agrupamento, essencialmente pela falta de horas de crédito horário.

O crédito horário não é suficiente pois há muitos professores com redução devido à idade, e gasta-se crédito também em medidas de promoção das aprendizagens dos alunos como os desdobramentos de aulas e as coadjuvações. (DirAE)

B. Dificuldades e constrangimentos do trabalho colaborativo interdisciplinar

Passando à análise das dificuldades e/ou constrangimentos inerentes ao TC de carácter disciplinar, considerou-se uma categorização semelhante à elaborada na tabela 11, e que se regista na tabela 12. Surgem duas novas subcategorias: implementação, monitorização e avaliação dos projetos e, na ótica dos alunos, avaliação de projetos e avaliação externa. E foi retirada a subcategoria que se refere à balcanização do currículo.

TABELA 12 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS DO TRABALHO COLABORATIVO INTERDISCIPLINAR”

Dimensão: Interdisciplinaridade		
Categoria	Subcategoria	N
Dificuldades/ constrangimentos	Relação com a organização e gestão escolar	10
	Falta de tempo/sobrecarga de trabalho	9
	Desempenho docente: falta de formação, de abertura e disponibilidade	13
	Na implementação, monitorização e avaliação dos projetos	5
	Relativamente aos alunos: avaliação dos projetos e avaliação externa	4
	Relação com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD)	4

Quando o TC é desenvolvido também interdisciplinarmente, continua a ser apontado como um dos maiores obstáculos à sua concretização a falta de formação, de abertura e disponibilidade dos docentes.

Quanto mais idade os professores têm mais difícil é mudar as práticas (...) Se um professor esteve assim 30 anos, teve as suas práticas de 30 anos, porque é que agora nos últimos 5 ou 10 anos da sua carreira vai ter de estar a mudar as coisas? E 70% dos professores tem mais de 50 anos neste momento na nossa escola, e deve ser geral em quase todas as escolas, portanto isso é muito complicado, não é nada fácil. (CDiT/Cid)

Nos primeiros anos até poder haver grandes mudanças, ou algumas mudanças, mas depois o que acontece é que os professores em vez de se adaptarem aos normativos fazem adaptar os normativos às práticas docentes. (CDirT/Cid)

Outros obstáculos que foram destacados pelos entrevistados são as dificuldades relacionadas com a organização e gestão escolar, e com a falta de tempo associada à sobrecarga de trabalho docente.

Em termos de trabalho das equipas educativas, o que eu acho é que o facto de haver equipas pedagógicas com muitos professores tem prós e contras. Um dos contras é que as equipas são equipas absolutamente enormes, muitas vezes excessivas, com mais de 20 professores numa reunião, em que os assuntos são tratados, muitas das vezes, pela rama ou então se forem aprofundados são reuniões que se eternizam no tempo e depois uma parte das pessoas fica cansada e desliga da reunião. (CDirT/Cid)

A própria gestão dos horários das pessoas nem sempre é compatível. E atenção, isto não é só o tempo em que estamos ali a recolher elementos, é também o momento da preparação da atividade, o antes, o depois... Portanto, isto é um conjunto de horas de trabalho que efetivamente são utilizadas para desenvolver experiências pedagógicas mais compensadoras, mas isto tem impactos ao nível das horas de trabalho dos professores. (CDep2)

A questão da avaliação surge como um obstáculo ao trabalho interdisciplinar, em três vertentes: a avaliação dos docentes, a avaliação dos alunos e avaliação dos próprios projetos.

Agora eu acredito que o grande entrave aqui na escola, acho que continua a ser a avaliação dos professores. (CProj1)

Parece uma coisa meio empresarial, continuas a trabalhar para ver quem é que faz mais e melhor, isto é óbvio que vai criando sempre estes obstáculos, não é? Acho que é por aí, esse continua a ser o grande obstáculo. (CProj1)

Em relação à avaliação dos alunos é referido que os critérios de avaliação são definidos apenas por disciplina e também é lembrado que os alunos têm de estar preparados para as provas de avaliação externa.

Acho que os professores até podem trabalhar interdisciplinarmente, mesmo ao nível da avaliação, em alguns casos esporádicos, mas que as equipas educativas ainda não entendem, ainda não trabalham, estou a falar da questão da avaliação, ainda não conseguem, talvez também porque os critérios de avaliação ainda estejam muito compartimentados, ainda não conseguem trabalhar desse ponto de vista. (CDep2)

Porque é que, por exemplo, há algumas dimensões da avaliação dos alunos que têm de ser atomizadas em várias disciplinas? Porque é que o Conselho de Turma, todo ele, não avalia os alunos em determinados parâmetros de avaliação? Porque é que o aluno tem de ser avaliado, vamos supor, no desenvolvimento pessoal e social, em Português, em Matemática, quando é o mesmo aluno? (CDep2)

As solicitações são muitas para trabalhar em projetos, para trabalhar em atividades, para trabalhar as aprendizagens essenciais também que são extensas, depois temos a pressão da avaliação, temos a pressão de provas externas à escola e, portanto, tudo isso acaba por dificultar a criação dos momentos para se trabalhar colaborativamente. (CDirT/Cid)

A avaliação e acompanhamento dos projetos é um aspeto muito exigente, o que pode constituir um constrangimento ao desenvolvimento de trabalho colaborativo interdisciplinar.

Agora dizer que há uma monitorização constante, sistemática (...) não posso dizer que haja. (CProj2)

Eu acredito que é aí, ao nível da avaliação concretamente e não propriamente ao nível do desenvolvimento de projetos interdisciplinares que surgem mais constrangimentos. Acho que os colegas vão fazendo, mas como é que depois avaliam? (CDep2)

Em síntese as dificuldades associadas ao trabalho colaborativo docente estão principalmente relacionadas com a tradição solitária do desempenho docente e com a falta de abertura e disponibilidade para a mudança de práticas, seguida da falta de tempo e excessiva burocratização. A organização e gestão escolar, a balcanização do currículo e a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) são também obstáculos apontados.

Quando o TC é desenvolvido também interdisciplinarmente, continua a ser apontado como um dos maiores obstáculos à sua concretização a falta de formação, de abertura e disponibilidade dos docentes. As outras dificuldades mantêm-se, exceto a balcanização do currículo, e surgem duas novas dificuldades ou constrangimentos: a implementação, monitorização e avaliação dos projetos, e a avaliação da participação dos alunos nos projetos e quais as implicações na avaliação externa dos mesmos. A questão da avaliação surge como obstáculo ao trabalho interdisciplinar, em três vertentes: avaliação dos docentes, avaliação dos alunos e avaliação dos próprios projetos.

3.2.5. O trabalho interdisciplinar como estratégia de supervisão colaborativa

A. Entendimentos sobre o conceito de supervisão na docência

Para esta categoria reuniu-se um conjunto de termos utilizados pelos entrevistados nos discursos centrados na dimensão da supervisão (Quadro 5).

QUADRO 5 - REGISTOS PARA A CATEGORIA “ENTENDIMENTOS DE SUPERVISÃO NA DOCÊNCIA”

Dimensão: Supervisão		
Entrevistados	Termos associados ao conceito de Supervisão	Assume-se supervisor
CDep1	Cooperação; Perspetiva formativa; Ajuda;	Sim
CDep2	Supervisão formativa; Feedback;	Sim
CDiT	Orientação; Ajuda; Partilha; Aprendizagem;	Não
CDiT/Cid	Liderança; Hierarquias; Orientação; Vigilância; Controlo;	Não
CProj1	Avaliar; Aferir; Controlar; Vigiar;	Não
CProj2	Ajuda; Acompanhamento;	Não
DirAE	Partilha; Cooperação; Formação;	Sim

No quadro 5 regista-se também o que se apurou acerca da posição assumida por cada inquirido quando questionado se é supervisor.

Todos os entrevistados se referem aos dois pólos opostos do conceito de supervisão, ou seja, da supervisão inspetiva à supervisão colaborativa. A supervisão avaliativa aparece conotada à ADD e de entre os entrevistados destacam-se dois, o coordenador do projeto de cidadania que também é coordenador de diretores de turma do ensino secundário (CDirT/Cid), e um dos coordenadores de projetos (CProj1), que se colocaram conceptualmente mais do lado da supervisão inspetiva.

O que acontece na supervisão entre colegas e eu acho que poderá ser pernicioso, isso já aconteceu há uns anos ... é quando se está a trabalhar em equipas, se os professores estão nas equipas e sentem que há ali excessos de lideranças ou hierarquias, acho a acaba por ser desmotivador para muitos deles e até criar alguma aversão a esse tipo de trabalho. (CDirT/Cid)

Acho que raramente se vê essa ideia de supervisão ou que se está a controlar ou a vigiar, ou a ver o que o outro está a fazer, não me parece. Mas noutras realidades, noutras equipas, poderá haver. (CProj1)

A supervisão na formação inicial de professores estagiários é lembrada por dois entrevistados, CDirT/Cid e CDep2, que há alguns anos exerceram essa função.

A supervisão formativa, digamos que os professores a associam aos momentos, se calhar, da formação inicial, quando têm a prática pedagógica. Tirando isso, nas escolas durante muitos anos a supervisão esteve sempre associada à questão da avaliação. (CDep2)

A diretora do agrupamento e as coordenadoras de departamento assumiram-se como supervisoras, os restantes entrevistados não se reveem nesse papel.

Essa supervisão que se faz em reuniões, em conferência de documentos, conferência de critérios, quando se faz isso a supervisão é indireta, não é na sala de aula. Eu estou a supervisionar o trabalho dos colegas, estou a supervisionar no sentido em que estou a ver e a verificar o cumprimento. Posso até dizer, “olha esta a planificação, se calhar, devíamos fazer de outra maneira”, mas isso é a supervisão da preparação da atividade letiva ou até da avaliação quando analisamos os resultados, etc. (CDep1)

B. A supervisão nas práticas colaborativas: mais valias e constrangimentos

Precedendo a análise dos aspetos positivos e dos constrangimentos sobre a supervisão docente, considerou-se ser importante perceber quais os contextos, identificados pelos entrevistados, em que a supervisão surge e se desenvolve.

A tabela 13 procura sintetizar esta abordagem, verificando-se que a supervisão ocorre essencialmente em quatro contextos que se categorizaram nas seguintes subcategorias: departamentos curriculares; equipas de monitorização; sala de aula; equipas pedagógicas/conselhos de turma.

TABELA 13 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “CONTEXTOS DE SUPERVISÃO”

Dimensão: Supervisão			
Categoria	Subcategoria	N	Sujeito Entrevistado
Contexto de supervisão	No departamento curricular	6	CDep1 - CDep2 – CdirT - CProj1 - CProj2 - DirAE
	Por equipas de monitorização	4	CdirT - CDirT/Cid - CProj1 - CProj2 - DirAE
	Na sala de aula	8	CDep1 - CDep2 - CDirT - CProj2 - DirAE
	Nas equipas pedagógicas/nos conselhos de turma	4	CDep2 - CDirT/Cid – CDirT - DirAE

Embora numa primeira abordagem a tendência geral é afirmarem que não há supervisão, após alguma reflexão é assumido existir um tipo de supervisão colaborativa e pedagógica, com vista à melhoria das práticas e da qualidade do ensino.

As práticas identificadas como exemplos de supervisão reportam-se à sala de aula, onde segundo os coordenadores, CDep1, Cdep2, CdirT, Cproj2, e a DirAE, há professores a assistir a aulas de colegas, ou porque estão integrados num projeto de carácter voluntário que o agrupamento contempla, ou pela existência de coadjuvações, ou porque existem alunos da Educação Especial.

Nós no agrupamento temos a supervisão pedagógica entre pares (...), em que os colegas escolhem outros colegas para observar as suas aulas, para debaterem algum tema, algum aspeto positivo, ou

algum problema. No fundo é uma forma de procurar ajuda e refletir também sobre as suas práticas e está instituído a nível de todos os níveis de ensino, embora lá está, nós não temos nos horários, já tivemos, mas neste momento não é possível ter nos horários horas para desenvolver este tipo de trabalho e, por isso, as pessoas também se afastam um pouco. (CProj2)

Existe supervisão em sala de aula nas turmas que têm alunos da Educação Especial acompanhados por um docente específico, nas turmas com coadjuvação, por exemplo, isso acontece em várias turmas como é o caso das turmas do curso profissional de Restauração onde está a ser implementada a medida Mais Português (...). (DirAE)

Outras práticas mencionadas são a colaboração de um par de confiança, do mesmo grupo disciplinar, para ajudar na execução de uma atividade experimental ou a colaboração de um professor da equipa pedagógica para ajudar no caso de alunos indisciplinados, como referiram as coordenadoras de departamento.

Não sei se te recordas de haver um espaço/tempo, em que tínhamos de estar disponíveis para substituições, eu sabia que podia requisitar um professor, por exemplo, para ir assistir ao 11º ano. Eu cheguei a fazer isso, diziam-me «estás livre nesta hora, eu estou a dar uma aula prática naquela turma, eles estão com alguma dificuldade em desempenhar determinados procedimentos experimentais, se fossemos duas era melhor», e eu fui. (CDep1)

Se eu tenho uma questão que tenha a ver com comportamento, por exemplo, se a Matemática não costuma ter problemas, mas o professor de Português tem, então vamos juntar-nos, vamos perceber porque é que eu normalmente tenho problemas de indisciplina e tu não tens. (CDep2)

Trabalhar em sala de aula de porta aberta é referido como uma abertura à supervisão por colegas ou até por outros elementos da comunidade escolar, que queiram observar e entrar.

(...) nós continuamos a dar aulas de porta aberta e entram colegas na nossa sala, portanto, não sinto aqui que haja algum medo de ser supervisionado ou de ser criticado, numa perspetiva negativa, por outro colega. (CDiT)

E quais as mais-valias, as vantagens e/ou contributos recolhidos pela supervisão?

Na tabela 14 registam-se os resultados em duas subcategorias que emergiram da análise das entrevistas: os contributos da supervisão para a reflexão, a aprendizagem e tomada de consciência, portanto, aspeto inerente ao ser professor (como sou professor?). A outra subcategoria remete para as mudanças na prática docente, no desempenho docente, ou seja, remete para o saber fazer.

TABELA 14 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “VANTAGENS/CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO”

Dimensão: Supervisão		
Categoria	Subcategoria	N
Vantagens/Contributos	Na atividade reflexiva docente (SER/APRENDER)	5
	Na prática docente (SABER FAZER)	8

Para a atividade reflexiva dos docentes algumas das mais valias mencionadas foram a aprendizagem com professores mais experientes, o crescimento, formação e mudança pessoal direcionada para uma maior abertura a novas práticas, a possibilidade de monitorizar o trabalho em resultado dos feedbacks adquiridos.

Acho que tem que haver alguma orientação para os professores e se não se faz o levantamento das dificuldades, dos constrangimentos, dos erros que se cometem, também não se evolui. Se calhar a supervisão colaborativa ou a nível de departamento ou a nível de colegas mais experientes, por exemplo coadjuvações, poderia ser benéfica, poderia ser vista como um aspeto positivo para melhorar o ensino. (CDirT)

A supervisão deve ser encarada como forma de cooperação, ou seja, eu vou assistir ou vou estar numa aula de um colega e vou depois à posteriori falar com ele e dizer «eu gostei muito da forma como abordaste este tema, mas este aspeto X,Y, ou Z, acho que podias fazer de outra forma», isto na perspetiva formativa. (CDep1)

Para a prática docente, para o saber e fazer docente, são apontadas mais valias como a inovação das práticas pedagógicas, o alargar a supervisão a outros focos que não só o da

dimensão científica da aprendizagem, a formação entre pares, a possibilidade de dividir tarefas e o consequente alívio da carga de trabalho.

Eu não tenho que estar sempre a fazer supervisão a um colega de Português ou a professora de Biologia a um professor de Biologia porque a prática letiva tem muitas dimensões que têm a ver com a gestão de grupos, com a gestão de conflitos, com utilização de metodologias pedagógicas, e isso não é disciplinar, não é de Português, nem Matemática, nem de Física. (CDep2)

É atribuído um papel muito mais importante à supervisão do que à ADD, que não parece, esta última, relevar para a melhoria das práticas dos professores na ótica dos inquiridos.

Só consigo ver a supervisão nessa perspetiva, de contributo de melhoria. Aliás, eu sou altamente crítica quando se faz a supervisão na ADD, e depois não há aquela reunião posterior em que deveria haver um pequeno acompanhamento entre quem veio observar e quem foi observado. Nós só sabemos o que é que ele vai escrever no momento da avaliação. E o que está lá escrito sobre o que este colega devia melhorar? Só se sabe no final. Se era para melhorar, o colega devia saber no imediato, não era? (CDep1)

E porque falar em supervisão causa tanto desconforto e receio?

Procurou-se perceber quais os constrangimentos associados à supervisão. Claramente o maior constrangimento é a ligação à ADD, porque foi assim que ela foi introduzida nas escolas, para progressão na carreira, e esse preconceito mantém-se até aos dias de hoje.

Na tabela 15 registam-se os resultados distribuídos por quatro subcategorias relacionadas não só com a ADD, mas ainda com o aumento de burocracia, com a falta de abertura de uma grande parte dos docentes e o pouco investimento, por parte da tutela, nas lideranças intermédias.

TABELA 15 - MATRIZ DE REGISTOS PARA A CATEGORIA “CONSTRANGIMENTOS INERENTES À SUPERVISÃO”

Dimensão: Supervisão

Categoria	Subcategoria	N
Constrangimentos	Relação com Avaliação de desempenho docente (ADD)	7
	Aumento da Burocracia	2
	Falta de abertura e sensibilidade dos docentes	3
	Pouco investimento nas lideranças intermédias	1

Todos os entrevistados se referem à ADD como o principal entrave à supervisão colaborativa.

Agora o que tem acontecido efetivamente é que as pessoas, quer o supervisor quer quem está a ser observado, tem encarado isto de forma deturpada. Ele está aqui para me avaliar, não está aqui para me ajudar. (CDep2)

Se for numa perspetiva meramente avaliativa, acho que só traz constrangimentos, pois é um entrave e as pessoas aí, quem podia partilhar, quem tem mais experiência, se calhar até se coíbe. E quem precisa de ajuda, mas não sente da parte do colega que tem mais experiência, vontade de partilhar, também se sente constrangido e acaba por ficar... por não evoluir e ficar com as dúvidas que tem, e se cometer erros vai continuar a cometer esses erros. (CDiT)

O aumento do trabalho burocrático, o preenchimento de relatórios e outros documentos é também apontado como um constrangimento à supervisão.

Acho que no contexto atual de desvalorização da carreira profissional, de desmotivação dos professores, de envelhecimento da classe docente e da sobrecarga burocrática (...) aumenta a preocupação com os muitos papéis e muita burocracia. (CDiT)

Outra dificuldade remete para a abertura do docente, o sentir-se à vontade para deixar-se supervisionar e supervisionar o colega.

Eu tenho a perspetiva de que ter alguém dentro da sala me vai ajudar, vai dizer «olha aquilo até podia ser feito de outra forma», ou eu ter o à-vontade de dizer «olha isto que estamos a fazer podemos fazer

de outra forma para a próxima». Mas repara, eu vou fazer isto com pessoas com quem tenho à vontade suficiente para o fazer (...) não é com todos, vou ser sincera, não consigo fazer isto com toda a gente.

(CDep1)

E se estamos a falar de professores mais velhos, ainda mais difícil é de aceitar, de sentirem que há lideranças na supervisão. E se sentirem que estão a ser supervisionados no sentido de os formatar para um lado, ou para outro, é pior ainda, acho que é pior. (CDirT/Cid)

A coordenadora de departamento CDep2 ainda refere a falta de condições dadas aos coordenadores para tornar viável a supervisão. As horas atribuídas ao exercício do cargo são insuficientes, e há departamentos com um número elevado de professores.

Este constrangimento e aquele que está associado à falta de horas de crédito horário coincidem com os constrangimentos reportados ao trabalho colaborativo no geral.

É efetivamente preciso criar condições para o coordenador departamento a fazer nessa perspetiva, sem ter nada a ver com avaliação e depois é óbvio que nós temos coordenadores de departamento a trabalhar, por exemplo, com apenas 2 horas de redução não letiva e então não podemos estar a falar de uma coisa séria. (CDep2)

As lideranças intermédias nas escolas são muito maltratadas do ponto de vista do reconhecimento. Andamos a brincar às lideranças intermédias. (CDep2)

Em suma, o conceito de supervisão oscila entre posições opostas, por um lado a supervisão inspetiva por outro a supervisão colaborativa. Ainda que o carácter inspetivo associado à ADD foi referido por todos os entrevistados, apenas o coordenador CDirT/Cid, e um dos coordenadores de projetos, CProj1, se colocaram conceptualmente mais do lado da supervisão inspetiva. Os outros entrevistados, embora numa primeira abordagem a tendência geral foi afirmarem que não havia supervisão, após alguma reflexão assumem existir um tipo de supervisão colaborativa ou pedagógica, com vista à melhoria das práticas e da qualidade do ensino.

A diretora do agrupamento e as coordenadoras de departamento assumiram-se como supervisoras, os restantes entrevistados não se reveem nesse papel.

A supervisão colaborativa em sala de aula é associada a coadjuvações, a apoios da Educação Especial, ou pontualmente ao pedido de ajuda a um colega de confiança para execução de uma atividade experimental, por exemplo, ou em situações de indisciplina.

As mais valias da supervisão são entendidas em duas vertentes, o saber ser professor e o saber fazer como docente. A primeira vertente como reflexão, aprendizagem e crescimento. A segunda vertente remete para as mudanças na prática docente e no desempenho docente, para a inovação das práticas pedagógicas e a formação entre pares.

Mas falar em supervisão causa desconforto e receio pelo preconceito da associação à ADD. É reconhecido um papel muito mais importante à supervisão do que à ADD, no que concerne à melhoria das práticas dos professores.

4. Discussão de resultados

Após a apresentação e análise dos resultados no ponto anterior, procede-se neste ponto à discussão dos mesmos, com vista a encontrar resposta para as questões que impulsionaram este estudo.

Relembra-se os objetivos da investigação que se centrou no estudo da relação entre práticas colaborativas de carácter interdisciplinar entre os docentes, e a possibilidade de se gerarem novas formas de supervisão pedagógica. Estes são:

- i) Conhecer a perceção dos docentes sobre práticas colaborativas interdisciplinares.
- ii) Identificar práticas de trabalho colaborativo que promovam a interdisciplinaridade.
- iii) Averiguar fatores inibidores e promotores da implementação de trabalho colaborativo docente de carácter interdisciplinar.
- iv) Investigar as vantagens e mais-valias do trabalho docente interdisciplinar, como estratégia de supervisão colaborativa.

Apesar de serem dois objetivos diferentes, constatou-se um contínuo entre o primeiro e o segundo objetivos. Dessa forma, discutem-se conjuntamente os resultados apurados.

Sobre a perceção dos docentes relativamente ao **conceito de trabalho colaborativo** constatou-se que os inquiridos reconhecem a importância do TC que é desenvolvido nas escolas do agrupamento e que as alterações introduzidas após 2017 pelo PAFC, incrementaram essas práticas, mas que ainda se está longe do que se pretende. Na opinião dos entrevistados ainda há um longo caminho a percorrer. Tal constatação havia também sido já referida noutros estudos (Serrano & Seabra, 2022) porquanto a ausência de uma verdadeira cultura de trabalho colaborativo entre docentes ainda é “uma evidente fragilidade do sistema educativo português” até aos dias de hoje (Lapa, 2021, p. 36).

Os coordenadores entrevistados assumem o trabalho colaborativo fundamentalmente como partilha e como trabalho conjunto, o que já constitui uma forma mais coletiva de estar na profissão (Lima, 2002).

Quanto a **práticas de trabalho colaborativo** apurou-se que as práticas efetivamente desenvolvidas são a partilha, formal ou informal, de materiais, métodos, ideias e opiniões e trabalho conjunto, de carácter obrigatório, concretamente no âmbito disciplinar para planificação de atividades e elaboração de documentos, assim como definição de estratégias a aplicar em sala de aula.

Este resultado reforça as conclusões de outros estudos recentes em “que o trabalho colaborativo é sinónimo de partilha, de entreajuda, de complementaridade (...), que existe e que se expressa através da partilha de materiais, troca de ideias, de metodologias e de reflexões, que podem acontecer nas reuniões” (Sousa, 2021, p. 55), e que “já é uma prática generalizada e aceite; os docentes que lecionam os mesmos níveis planificam, produzem e partilham recursos para as aulas e instrumentos de avaliação, preparam atividades e implementam projetos no âmbito do plano anual de atividades e, em departamento, refletem sobre os resultados da avaliação dos alunos” (Correia, 2019, pp. 239-240), ou ainda que se situa “mais ao nível das conversas entre colegas, troca de impressões, em momentos informais e troca de materiais, ou com carácter mais formal, que se concretiza em reuniões institucionais obrigatórias e previstas no âmbito da organização escolar, nomeadamente a planificação conjunta e critérios de avaliação” (Lopes, 2017, p. 112). Pode acrescentar-se que se trata ainda de formas limitadas de colaboração, longe da plenitude expressa no PE, no que ao trabalho colaborativo diz respeito, porquanto ficam ainda fora da sala de aula. Não há ainda uma interdependência forte. Por outro lado, constata-se um cenário idêntico ao descrito por Abelha (2011) onde é citado que o trabalho conjunto é “um tipo de colaboração forte que tem maior viabilidade de conduzir a progressos mais significativos, uma vez que implica uma responsabilidade e reflexão partilhadas sobre a acção docente, um empenho e aperfeiçoamento colectivos e uma disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado” (Abelha, 2011, p. 125).

Na mais recente Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) da OCDE em Ainley e Carstens (2018) é referido que a colaboração profissional (formação e ensino em equipa) não é uma prática frequente no conjunto dos países membros que participaram no estudo, e que no caso de Portugal, essa colaboração assenta apenas em ocasiões pontuais de reflexão conjunta, especificamente “após os resultados da escola e da turma, após

observação das aulas de cada docente, e após a avaliação externa dos respectivos alunos” (Ainley & Carstens, 2018, p. 5)

Todos os inquiridos associam o TC docente apenas ao trabalho entre pares, embora um dos entrevistados, a coordenadora de diretores de turma, se refira ao TC com outros elementos da comunidade educativa, como psicólogos e outras valências. É em contexto de departamento curricular/grupo disciplinar que todos os entrevistados reconhecem o maior volume de trabalho colaborativo, seguindo-se o trabalho colaborativo em equipa educativa, ou em conselho de turma.

Este estudo confirma que o TC ainda está muito associado ao trabalho entre colegas da mesma área de saberes em contexto de departamento curricular, confirmando o indicado no estudo de Correia (2019), em que é dada ênfase à “relevância dos departamentos curriculares e dos respetivos coordenadores no incentivo e apoio ao trabalho colaborativo e à reflexão sobre as aprendizagens dos alunos e outros problemas que nelas se refletem”. (Correia, 2019, p. 250). Também Abelha (2011) afirmava no seu estudo que o TC docente se efetivava primordialmente em departamento curricular. “Foi ao nível do departamento curricular que, apesar de escassas, as práticas de gestão curricular, ocorriam com maior frequência, aspecto justificado pelos professores com a afinidade disciplinar, emergindo como factor facilitador de práticas de gestão curricular e (...) era praticamente inexistente em contexto de conselho de turma” (Abelha, 2011, p. 390).

Este estudo contraria a perceção de inexistência de trabalho em contexto de conselho de turma e o resultado pode ser explicado pela introdução do PAFC e a constituição de equipas pedagógicas ou educativas.

A AFC trouxe maiores desafios convocando os professores a um maior, mas principalmente diferente, TC efetivado nas equipas educativas (e pedagógicas), “grupo de docentes e técnicos que trabalha na conceção, operacionalização e avaliação de um projeto de intervenção pedagógica (e unidade de ensino-aprendizagem) para um grupo de alunos” (Cosme, 2018, p. 123). Este estudo mostra que as equipas educativas e pedagógicas são cada vez mais importantes como espaço de reflexão e decisão curricular e, por conseguinte, como espaço relevante de TC.

Os entrevistados relacionam o TC das equipas pedagógicas com o desenvolvimento de projetos nos DAC e de projetos de Cidadania e Desenvolvimento. Esta conclusão, embora partilhada por todos os entrevistados é, no entanto, posta em causa por um deles, a CDep1, ao manifestar alguma descrença nas equipas educativas, alguma desilusão relativamente ao funcionamento das equipas educativas, tendo questionado, por exemplo, a obrigatoriedade das reuniões mensais destas equipas.

Nos PCT analisados regista-se um número muito reduzido de referências ao TC docente e as que se encontram reportam-se à colaboração com os docentes da Educação Especial e à intenção de aumentar o TC.

Apenas a CDep1 se refere à importância de se assistir às aulas uns dos outros, de forma colaborativa, não como observadores, numa perspetiva de ajuda, por exemplo, em aulas de trabalho experimental, e que isso seria muito benéfico para os alunos. A este propósito, recorda-se Nogueira (2013) pela convicção de que um TC que não entra na sala de aula, não é suficiente nem desafiador. O sublinhado no estudo de Lopes (2017), é corroborado pelo presente estudo, uma vez que “os docentes praticamente não referem a existência de práticas colaborativas ao nível da sala de aula, do ensino-aprendizagem ou de carácter mais pedagógico” (Lopes, 2017, p. 112).

É afirmado por todos os inquiridos que o trabalho colaborativo entre docentes, dentro de sala de aula, deveria ser mais expressivo pois cada vez mais os docentes precisam de ajuda e apoio na resolução de diversas problemáticas, nomeadamente comportamentais, e para apoio na diversidade e na promoção da inclusão. Pode continuar-se a afirmar, tal como no estudo de Abelha (2011) que a maioria das “evidências de colaboração docente apresentadas por estes entrevistados (...) limitaram-se a actividades desenvolvidas em contexto externo à sala de aula” (Abelha, 2011, p. 376).

Já se havia verificado que estes resultados se adequam à análise feita ao Projeto Educativo: o TC é considerado muito importante, mas as suas práticas ainda são referidas como tendo muitos constrangimentos. De igual forma, no relatório do Plano Anual de Atividades encontrou-se referência ao propósito de ampliar dinâmicas de trabalho colaborativo com todos os órgãos e estruturas. Nos PCT analisados o TC entre docentes praticamente não é

referenciado quando comparado com o TC entre alunos. A colaboração docente aparece somente associada aos docentes da Educação Especial. Há cerca de uma década o Relatório de Avaliação Externa do agrupamento indicava como ponto forte o trabalho colaborativo com resultados positivos nos alunos, o que confirma que existe TC docente, contudo parece não ter vindo a enraizar-se nem a preencher as necessidades como seria o desejado na visão dos entrevistados.

Sintetizadas as percepções sobre TC e suas práticas, apresentam-se em seguida as principais conclusões retiradas deste estudo acerca das concepções dos entrevistados sobre **interdisciplinaridade**, e a sua visão no que respeita a **práticas de trabalho colaborativo interdisciplinar** no seio do agrupamento.

Todos os entrevistados conhecem o conceito de interdisciplinaridade e atribuem-lhe um papel importante e atual nas escolas. Tal resultado está em linha com a ideia da interdisciplinaridade como uma “virtualidade própria da condição paradoxal da modernidade (...) [como] alguma coisa que tem a ver com a nossa contemporaneidade” (Pombo, 2021, p. 141). Esta autora refere que é reconhecido que a

“escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou mesmo privilegiado, da transmissão do saber (...) que em paralelo com ela (senão em concorrência) outros canais, bem mais poderosos e sugestivos, fazem chegar ao aluno uma informação mais cativante, mais rica, mais actualizada e de mais fácil acesso, mas (...) que, uma tal informação é, pela própria natureza mediática, ainda mais dispersa, desconexa e desarticulada do que a veiculada pelo ensino formal. (...) Daí que, hoje mais do que nunca, caiba à escola a função decisiva de fornecer ao aluno quadros globais de inteligibilidade, sistemas de enquadramento e referência que lhe permitam situar, ligar, articular, numa palavra integrar a multiplicidade de informações que constantemente lhe chega pelos mais diversos meios de comunicação” (Pombo, 2021, p. 108).

Outro facto que alinha com o sentimento dos entrevistados, é a proliferação de conceitos similares como integração, articulação e outros afins, nos documentos orientadores das escolas do agrupamento em estudo.

Os discursos dos entrevistados no que se reporta ao entendimento sobre interdisciplinaridade, foram analisados e categorizados de acordo com três distintas

interpretações da interdisciplinaridade em educação (Lenoir, 2005): a lógica do sentido (Saber/Unificação de Saberes), a lógica da funcionalidade (Saber-Fazer/Projeto) e a lógica da intencionalidade fenomenológica (Saber Ser/Estratégia Pedagógica). Os resultados apontam para uma interpretação da interdisciplinaridade numa lógica de funcionalidade, numa abordagem instrumental orientada para a busca de um saber diretamente útil, funcional e utilizável para responder a questões e problemas sociais contemporâneos e a expectativas da sociedade. A interdisciplinaridade é percebida na ação, na prática, para resolver, pela confluência de saberes, problemas concretos do quotidiano.

A relação da interdisciplinaridade com o sujeito, o aluno, está em primeiro lugar. Por um lado, o sujeito integra por meio das suas aprendizagens, as normas e os valores sociais retidos num currículo e, por outro lado, desenvolve as habilidades instrumentais necessárias para intervir sobre e no mundo (Fourez, 1992). Esta ideia de aprendizagem em ação conduz ao que se designou neste estudo como interdisciplinaridade por projeto.

Os resultados desta investigação corroboram o estudo de Souza *et al.* (2022) que refere que “quando se fala em interdisciplinaridade, os professores a relacionam com palavras como ‘sentido’ e ‘autonomia’, centralizando-as na palavra ‘aluno’, colocando-o como objetivo principal da escola. Nesse sentido, parece-nos que o trabalho interdisciplinar está diretamente ligado ao aluno e para o aluno (...) (Souza *et al.*, 2022, p.21).

Em todos os documentos do agrupamento analisados as referências encontradas focam-se no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, igualmente no aluno.

Mas a perspetiva da interdisciplinaridade numa abordagem intencional, numa lógica de Saber Ser/Estratégia Pedagógica é também relevante, o que indicia que os entrevistados reconhecem o potencial valor e a relação da interdisciplinaridade com o terceiro elemento do sistema pedagógico-didático, o docente como pessoa e como pedagogo em ação (Lenoir, 2005) sendo uma forma de apoiar o docente na análise introspectiva das suas práticas (Fazenda, 1995).

Na senda de compreender melhor o entendimento dos inquiridos sobre o sentido que atribuem ao conceito de interdisciplinaridade, os termos por eles usados foram distribuídos por três grupos, por ordem crescente de grau de interdisciplinaridade, Somar

– Articular – Unificar, num paralelismo com o *continuum* da proposta terminológica de Pombo (2004), Pluri (Multi) disciplinaridade – Interdisciplinaridade – Transdisciplinaridade. Encontraram-se 42 referências com 19 termos diferentes o que, desde logo, confirma não haver uma definição estável do conceito de interdisciplinaridade. A reconhecida dificuldade em identificar o sentido de alguns dos termos usados pelos entrevistados, confirma que “as fronteiras entre as diversas palavras (...) não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam e procuram definir”. (Pombo, 2021, p. 33). Ainda que o termo articular (N=10) tenha sido o mais citado, pelo conjunto de dados obtidos pode concluir-se que o sentido que os inquiridos atribuem a interdisciplinaridade é o de somar, associado à justaposição de saberes e ao encontro de pontos comuns entre as diferentes disciplinas, mas com pouca combinação e pouca integração de saberes. Tal ideia remete para o grau mínimo de interdisciplinaridade, ou seja, para a multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade. Encontrou-se um estudo, que refere o mesmo aspeto: “Nas discussões com professores da escola sobre interdisciplinaridade, os sujeitos apresentavam uma concepção alinhada a uma pluridisciplinaridade que aos poucos foi trabalhada durante os encontros formativos” (Brião *et al.*, 2018, p. 282)

O facto do sentido, unificação dos saberes, não ter tido relevância nos resultados não é de estranhar, pois este grau elevado de interdisciplinaridade, este nível máximo de articulação interdisciplinar é muito difícil de atingir (Pombo, 2021).

Quando o trabalho colaborativo tem carácter interdisciplinar, o contexto mais significativo em que este se desenvolve já não são os departamentos curriculares, mas sim as equipas pedagógicas e os conselhos de turma, com destaque para os projetos nos DAC e em Cidadania e Desenvolvimento. Tal evidência reforça a associação do trabalho interdisciplinar ao trabalho de projeto desenvolvido por equipas multidisciplinares, como apurado neste estudo.

Na verdade, os DAC, segundo a alínea e) do Artº 3º do DL 55/2018 correspondem a “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência

os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade” (DL 55/2018).

No alinhamento do terceiro objetivo proposto com este estudo, os resultados permitiram averiguar fatores inibidores e promotores da implementação de TC docente, também de caráter interdisciplinar.

Quanto às **dificuldades** inerentes ao TC, com ou sem abordagem interdisciplinar, os resultados indicam que a falta de abertura e disponibilidade dos docentes, o envelhecimento da classe docente, a falta de formação, a falta de tempo e a elevada burocracia são obstáculos comuns que inibem o trabalho entre os docentes.

A falta de abertura e disponibilidade dos docentes parece estar relacionada com a predominância de uma cultura docente balcanizada no contexto do próprio departamento, tal como Abelha (2011) havia descrito no seu estudo e que se repercute na falta de perspetiva interdisciplinar. A construção de propostas curriculares que tenham por base os princípios interdisciplinares, “pressupõe da parte dos professores a aquisição de novas e diferentes competências que permitam superar a visão restrita que muitos ainda têm do currículo e que o concebem como um conjunto de conteúdos e objectivos previamente especificados e com características de fragmentação” (Lopes da Silva, 2009, p. 120).

Por outro lado, este resultado pode ser explicado também pela elevada idade do corpo docente do agrupamento que, tendo as suas rotinas instaladas e cristalizadas, apresenta-se menos acolhedor à mudança de práticas.

A coordenadora de departamento, CDep2, foi a única a expressar algumas reservas à ênfase dada à interdisciplinaridade, afirmando o valor intrínseco e primeiro do conhecimento científico disciplinar. A este propósito, Pombo (2021) refere que é “necessário reconhecer que, com alguma frequência, a palavra interdisciplinaridade é sinónimo de superficialidade, diletantismo, generalização abusiva, falta de solidez e mesmo incompetência de um professor” (Pombo, 2021, p. 111).

A necessidade de mais e melhor formação, aspeto salientado pelos entrevistados, é consonante com a exigência de maior autonomia docente e flexibilidade curricular que se encontra já referenciado em (Flores, 2000) ao afiançar que “uma orientação curricular mais

flexível e propiciadora da construção da autonomia do professor, a quem se outorga o papel de agente curricular, pressupõe um programa de formação que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para reinterpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores no processo da sua construção e do seu desenvolvimento” (Flores, 2000, pp. 151-152). Encontraram-se alguns estudos que denotam o investimento da vertente interdisciplinar na formação inicial de professores, dos quais indicamos a título exemplificativo os estudos de Santiago *et al.* (2021), Cavadas e Mestrinho (2019) e Medeiros *et al.* (2019). Neste último, é referido que do estudo emergiram aspetos importantes, que potencializam o processo de formação inicial para além da formação disciplinar, tais como a possibilidade de o licenciando poder ser um multiplicador da interdisciplinaridade, poder aplicar o que experienciou em projetos de pesquisa, superando a fragmentação e fazendo a transposição didática (Medeiros *et al.*, 2019).

Este resultado é consonante com o que afirma Fazenda (2006) quando refere que os obstáculos ao trabalho interdisciplinar relacionados com a formação docente são os mais difíceis de ultrapassar, dada a rigidez dos educadores habituados a um ensino transmissivo de um único saber disciplinar. A autora também refere que outro obstáculo está relacionado com as práticas, com o currículo construído nas atividades do dia a dia, pois há uma tendência de distanciamento entre a reflexão do docente sobre currículo e interdisciplinaridade, e a forma como na prática as disciplinas se organizam. Brião *et al.* (2018) também concluíram da necessidade de “construção de vivências interdisciplinares que podem amadurecer coletivamente este ideal [interdisciplinar]” (Brião *et al.*, 2018, p. 284). A reflexão para e sobre as atividades interdisciplinares, a reflexão na prática, tanto do ponto de vista concetual como metodológico, associa-se a um processo de formação contínua.

Todavia, quando o TC é interdisciplinar ressaltam também as dificuldades inerentes à organização e gestão escolar. Para Fazenda (2006), este é o primeiro obstáculo a ultrapassar, ou seja, as escolas têm de ter no seu projeto educativo a intenção de criar condições para a realização do trabalho interdisciplinar, como tempo e espaço apropriados, e a clareza quanto à flexibilização curricular. Neste estudo, os entrevistados

referem recorrentemente a falta de tempo, a sobrecarga burocrática, a incompatibilidade de horários para reuniões, o que desde logo se encontra noutros estudos, como o de Brião *et al.* (2018) onde se verifica como dificuldades a falta de “tempo de planeamento, espaço para ouvir os professores, [de] tempo para discussões sobre a aplicabilidade das ações interdisciplinares e para registro e análise das fases do projeto interdisciplinar” (Brião *et al.*, 2018, pp. 283-284). Políticas não envolventes ou a falta de tempo e de espaços para os professores trabalharem em conjunto agudizam o individualismo (constrangido) docente (Hargreaves, 1998).

O trabalho colaborativo interdisciplinar está muito associado ao trabalho com alunos, é um trabalho que se desenvolve primordialmente por imposição normativa pois os projetos objetivam desenvolver-se desta forma, mas também pode surgir sem uma intenção prévia, quando os professores sentem necessidade de estabelecer ligações entre algumas disciplinas.

Dos **requisitos** apontados como essenciais à implementação de práticas interdisciplinares destacam-se a gestão organizacional adequada e a abertura e disponibilidade dos docentes. A ideia subjacente é a de que, quando o TC se torna interdisciplinar, estes requisitos são convocados com maior intensidade.

Os entrevistados entendem que o trabalho colaborativo através dos meios de comunicação digitais tem aumentado e é uma mais valia, pois possibilita o uso e a produção de conteúdos de forma partilhada “com possibilidades de contribuições por meio de edição, comentários, acompanhamento e/ou participação em grupos sem restrições em relação à localização geográfica ou temporal do utilizador, significando isto que os docentes podem não estar no mesmo espaço e em simultâneo, mas ainda assim, a trabalharem para objetivos comuns.” (Lapa, 2021, p. 168).

Lapa (2021) concluiu no seu estudo que “comparando o trabalho colaborativo desenvolvido em contexto presencial com o realizado em ambiente virtual, verifica-se a mesma tendência, isto é, o que é realizado presencialmente é projetado para contexto virtual (Lapa, 2021, p. 167). No presente estudo, é reconhecido pelos inquiridos que a

crescente utilização dos meios digitais para reuniões online e elaboração de documentos partilhados incrementou o volume de TC.

A possibilidade de gerir o currículo de forma autónoma e flexível é um fator importante e potenciador da “efetivação da articulação curricular, na medida em que esta implica a constituição de equipas docentes, a valorização de saberes e experiências dos membros das equipas e o trabalho colaborativo (...), bem como a regularidade da monitorização do plano curricular da turma” (Machado, 2019, p. 66)

E quais os resultados apurados relativamente a **vantagens e mais-valias** do TC?

Os entrevistados estão alinhados quanto à importância do TC nas escolas, e colocam grande ênfase no seu contributo para a melhoria do desempenho e desenvolvimento docente. Esta constatação era previsível dado que o discurso sobre trabalho colaborativo já entrou nas nossas escolas há vários anos.

O enriquecimento mútuo, uma maior produtividade, o contrariar um certo isolamento, o contrariar uma certa passividade e individualismo do ser e estar docente, são apontados como mais-valias. É reconhecido também o seu carácter formativo, pela criação de oportunidades de aprendizagem com os pares (Moolenaar, 2012 *apud* Lima & Fialho, 2015), em complemento a ações de formação muitas vezes descontextualizadas e pouco eficazes, e conduz a uma maior regularização das práticas pedagógicas com a adoção de posturas consensuais, por exemplo relativamente à avaliação dos alunos.

Analisando estudos de há uma década, por exemplo, verifica-se que os discursos continuam idênticos. “No que respeita ao desenvolvimento profissional reconheceram neste modelo de trabalho vantagens ao nível da otimização do tempo, da satisfação profissional, da importância da partilha como ganho de novos conhecimentos, do reconhecimento de práticas mais eficazes de outros colegas que eventualmente possam melhorar as suas, e também a da prática reflexiva com os seus pares” (Laranjo, 2012, p. 71). “A melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional docente, a melhoria do trabalho docente, o aumento dos níveis de confiança e o desenvolvimento de relações interpessoais foram algumas das mais-valias atribuídas pelos professores ao desenvolvimento de trabalho colaborativo docente” (Abelha, 2011, p. 373).

Quando questionados sobre **as vantagens e os efeitos do trabalho colaborativo interdisciplinar**, os docentes participantes no estudo reconheceram a existência de diversas vantagens com foco principal no aluno, com foco na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Foram apontadas como vantagens a possibilidade de concretizar a flexibilidade e a articulação curricular que permite o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, o reforço da inclusão, a aplicação de estratégias motivadoras com recurso a atividades práticas e experimentais e a outros projetos, a economia de tempo e esforços pela redução dos momentos de avaliação, uma avaliação muito mais coerente com o paradigma atual da educação e ainda a possibilidade de conhecer cada aluno por ângulos diferentes que não só a visão numa determinada disciplina curricular.

Gomes da Silva (2009) no seu estudo sobre a importância da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil, referia a implicação da interdisciplinaridade “no desenvolvimento de competências no sujeito educando, implicação de recursos numa lógica de projectos, implicação de trabalho em equipa dos professores, implicação de currículo enquanto projecto global de formação (educação problematizadora)” (Gomes da Silva, 2009, p. 461).

Também nos discursos dos entrevistados deste estudo, foi apontado o efeito positivo que o TC interdisciplinar exerce no desempenho docente. Quando o TC se torna interdisciplinar saem reforçadas todas as vantagens referidas anteriormente para o TC. O facto de ser interdisciplinar vai exigir uma maior reflexão, maior inovação e reformulação de práticas de planeamento e monitorização de atividades e projetos. Sai reforçada a visão do professor como transformador do currículo pela interligação de diversos saberes, destaca-se a inovação nos processos de ensino e aprendizagem. Uma das vantagens é contrariar a tendência ainda sentida para o individualismo convocando uma maior abertura e humildade dos docentes.

Nos documentos do AE há muitas referências à interdisciplinaridade nomeadamente no domínio das intenções e muito associado a projetos o que corrobora o sentido dado pelos participantes deste estudo. Conseguiu-se também apurar que as estratégias para a definição de tempos e espaços para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares têm

seguido linhas diferentes nos anos letivos após 2017, em virtude da falta de horas do crédito horário escolar.

Sobre o trabalho docente interdisciplinar como estratégia de **supervisão colaborativa**, a presente investigação permitiu concluir que os sujeitos entrevistados reveem-se nas duas tendências da supervisão atual com foco na conceção democrática baseada na colaboração, na decisão participativa e na prática reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional e construção conjunta para a melhoria do ensino e da aprendizagem (Sullivan & Glanz, 2000), com maior expressão da segunda faceta, a supervisão pedagógica.

A posição dos sujeitos entrevistados aponta para a supervisão pedagógica como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem em contexto educativo formal (...) [e] monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28 *apud* Alarcão & Canha, 2013, p. 31). A sala de aula ainda é o contexto de supervisão eleito pelos sujeitos entrevistados, ideia suportada pela referência à observação de pares e da coadjuvação como estratégias de supervisão.

O aspeto relacional com o par é um fator mencionado como potenciador de momentos de supervisão colaborativa. É reconhecido que deve existir uma “relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 129). A CDep1 referiu que tem uma visão positiva acerca da presença de um colega em sala de aula para ajudar, afirmando *“eu vou fazer isto com pessoas com quem tenho à vontade suficiente para o fazer (...) não é com todos, vou ser sincera, não consigo fazer isto com toda a gente.”*

O segundo contexto onde se reconhece existir supervisão é em cada departamento curricular, com os coordenadores a assumirem uma supervisão vertical, reguladora, mas numa perspetiva de encorajamento e monitorização.

Em sintonia com a hierarquia do organigrama da instituição, constatou-se que apenas as duas coordenadoras de departamento e a diretora do agrupamento assumiram-se supervisoras, apesar de entenderem a supervisão nas facetas colaborativa e formativa. Os outros entrevistados compreendem o papel do supervisor numa dimensão horizontal ou

colaborativa, natural num ambiente de construção partilhada de conhecimento (Alarcão e Tavares, 2003), mas na prática não se assumem supervisores.

Ora, pode constatar-se que os entrevistados perspetivam uma supervisão do tipo horizontal, mas quando questionados se são ou não supervisores, as respostas traduzem uma significação de supervisão do tipo vertical. Há um desfasamento entre aquilo que em teoria defendem e o que na prática se concretiza.

As práticas interdisciplinares embora sejam reconhecidas como TC conducente à melhoria de práticas pedagógicas não são encaradas pelos entrevistados como estratégia de supervisão. A ação supervisiva ainda está confinada à sala de aula e ao indivíduo supervisionado. Este entendimento dos entrevistados não se coaduna com a visão de uma escola aprendente onde uma “supervisão institucional” (Alarcão & Roldão, 2008), portanto estendida a toda a escola, contribuiria para a transformação e inovação.

São escassas as referências à supervisão nos documentos do AE, e com o complemento do que se apurou nas entrevistas, pode assumir-se que ainda não existem práticas supervisivas consolidadas no agrupamento em estudo. Esta que foi uma área a melhorar indicada pela avaliação externa da IGEC em 2014-2015, continua necessitada de estratégias que invertam os resultados e superem os diversos obstáculos. Apurou-se que há uma medida para observação e colaboração em sala de aula em curso desde o ano letivo de 2016-2017, e os entrevistados referem isso, mas desde 2019 é apenas de carácter voluntário, estando no presente ano letivo a ser desenvolvida apenas no 1º ciclo.

No PE do agrupamento há referência à opinião pouco favorável por parte da comunidade docente quanto ao investimento na supervisão pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

Com esta investigação de cariz qualitativo pretendeu-se responder à questão, *“De que forma as práticas colaborativas dos professores potenciam o trabalho interdisciplinar e possibilitam novas formas de supervisão no agrupamento de escolas em estudo?”*

O caso em estudo decorreu num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro. Fundamentou-o o reconhecimento de que o progresso acelerado do conhecimento e a velocidade da sua fragmentação reconfigurou a escola e o papel dos professores, uma vez que há mais coisas para ensinar, os conhecimentos são cada vez mais especializados, desintegrados e distantes dos alunos (Pombo, 2021).

Em face da questão - problema, foram delineadas três questões de investigação para as quais se irá procurar dar uma resposta em face dos resultados obtidos. Os dados recolhidos consubstanciaram-se nos documentos estruturais do agrupamento e no discurso de atores-chave dos processos colaborativos, interdisciplinares e supervisivos do agrupamento de escolas. Apuraram-se os resultados pela análise documental e pela análise de entrevistas realizadas a seis líderes intermédios, coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, de projeto de cidadania e de outros projetos. Também foi ouvida a diretora do agrupamento.

Como resposta à questão sobre a perceção dos professores acerca do trabalho curricular colaborativo, concluiu-se que:

O trabalho colaborativo desenvolve-se pela partilha e trabalho conjunto, entre pares, essencialmente numa lógica de planificação, mas ainda é insuficiente na operacionalização e monitorização. Continua a ser em departamento curricular e no grupo disciplinar que ocorre o maior volume de trabalho colaborativo. As vantagens recaem no docente (contrariar o individualismo e uma certa passividade) e os efeitos refletem-se nos alunos promovendo uma maior motivação e autonomia.

Relativamente a práticas colaborativas interdisciplinares, apurou-se o seguinte:

A conceção de interdisciplinaridade alinha-se com as práticas e posiciona-se na pluri ou multidisciplinaridade. As práticas são de justaposição de saberes, grau mínimo da

interdisciplinaridade, numa lógica de funcionalidade, de ação, e operacionaliza-se nos projetos pelo que está associado ao contexto das equipas educativas. Frequentemente, este trabalho decorre de uma imposição normativa. As vantagens são apontadas na direção do aluno, com vista a uma formação global e holística. Quanto aos efeitos eles refletem-se no desempenho docente (na reflexão, inovação, autonomia, monitorização) e, por conseguinte, na escola.

Como fatores promotores da interdisciplinaridade os resultados indicam os seguintes, que são apontados como desejáveis e menos como plenamente efetivos:

Investimento em novas medidas por parte dos órgãos de gestão, que contemplem tempos e espaços numa outra dinâmica dos horários dos docentes, embora se reconheça que o pouco crédito horário concedido ao agrupamento é um fator condicionante. Investimento na formação em contexto o que aumentará a abertura dos docentes, pois a formação inicial do corpo docente deste agrupamento, e acredita-se que da maioria dos agrupamentos escolares, não contemplou trabalho interdisciplinar e, por conseguinte, essa aprendizagem terá de ser feita na prática do dia a dia. Diminuição da sobrecarga burocrática e investimento no TC com recurso a meios digitais.

Se a autonomia e flexibilidade curriculares, pareceram trazer resultados muito promissores na reconfiguração da atividade profissional docente tornando-a mais gratificante e significativa, resultado da importância atribuída à colaboração entre professores, parece constatar-se que falta cumprir, por diversas razões, uma boa parte desse esforço.

Quanto ao impacto das práticas colaborativas interdisciplinares no desenvolvimento de novas estratégias de supervisão, o estudo permitiu concluir que no agrupamento de escolas estudado a supervisão ainda tem uma ligação forte à Avaliação de Desempenho Docente e, por isso, é sentida como constrangedora a função de os entrevistados se assumirem supervisores. No geral, a supervisão é entendida como supervisão horizontal, colaborativa e formativa, associada a contextos tradicionais, como a sala de aula e cada departamento curricular. Todavia, as práticas de supervisão ainda não estão completamente rotinadas no agrupamento de escolas em estudo.

A existência de projetos interdisciplinares em grande parte desenvolvidos nos DAC poderia ser um veículo para reconceptualização da supervisão como “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a de novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2013, p. 154).

Em suma, verifica-se que há um desfasamento entre o que teoricamente é seguido e desejado e o que, por vários motivos, na prática efetivamente se concretiza.

Limitações ao estudo e sugestões para futuros estudos

O contexto único do estudo, apenas um agrupamento de escolas, será uma limitação, sugerindo-se o alargamento desta investigação a outras escolas e agrupamentos.

O estudo abrangeu apenas uma amostra representativa das lideranças intermédias o que poderá considerar-se também uma limitação, acrescida do facto de não se terem auscultado os alunos. Assim, realizar um estudo semelhante com a participação de alunos, com a participação de docentes de todos os grupos disciplinares e ainda com uma amostra maior de líderes intermédios, é outra sugestão para o futuro.

Outra possível investigação a realizar poderá envolver o estudo de aspetos mais específicos relacionados com o desenvolvimento profissional como, por exemplo, a influência da formação inicial do docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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), 103-121.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework. Nº 187. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica (2ª ed)*. Almedina.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 1-7). Cadernos CIEd da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/8148>
- Alves, J. M. (2017) Autonomia e Flexibilidade: Pensar e Praticar Outros modos de Gestão Curricular Organizacional. in C. Palmeirão & J. M. Alves, (Coord.). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular. Os Desafios da Escola e dos Professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/25162>
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2017). *Uma outra Escola é Possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Edição da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22478/1/Uma%20nova%20gram%C3%A1tica%20escolar%20em%20a%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.)*. Imprensa da Universidade de Coimbra (E-book). <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In. I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto Editora.
- André, T., & Fernandes, D. (2020). Projeto UKIDS – Valorizar o desafio Trash Value em contexto interdisciplinar. *Indagatio Didactica*, 12(3), 437-470.

- <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20118>
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836- -1960)*. Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Gulbenkian.
- Beane, L. (2000) O que é um currículo coerente? In J. Pacheco (ed). *Políticas de integração curricular* (pp. 39-57). Porto Editora.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM. <http://hdl.handle.net/10451/4069>
- Brião, R. C; Martins, C. S. L; Freitas, D. P. S. (2018). Um recorte sobre a percepção e o trabalho docente interdisciplinar. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 11 (4), 272-285. <http://dx.doi.org/10.21920/recei72018411272285>
- Carbonara, V. (2019). Interdisciplinaridade e ética: uma abordagem para além da perspectiva epistemológica. *Conjectura: Filos. Educ.*, 24 (e019034), 1-18.
- Carvalho, A. (2008). Introdução. In Ana Amélia Carvalho (Org.), *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores* (pp. 7-14). Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/1822/8286>.
- Cavadas, B., & Mestrinho, N. (2019). Rede Curricular Interdisciplinar: uma proposta para a integração entre a matemática e as ciências. *Educação e Matemática*, 154, 2-8. <http://hdl.handle.net/10400.15/2836>
- Correia, A. R. (2019). *Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança: estudo em dois agrupamentos de escolas*. (Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.2/8570>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2021). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular: decreto-lei nº 55/2018: relatório final 2018-2020*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/139998>
- Costa, S., Duque, I., & Martins, F. (2020). Construção de gráficos de barras em contextos interdisciplinares. *Indagatio Didactica*, 12(3), 471-494. <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20121>
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Cruz, M. (2017). Uma escola centrada na pessoa – o aluno. In J. Alves & I. Cabral (Org.), *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 59-68). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade do Porto. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22478/1/Uma%20nova%20gram%C3%A1tica%20escolar%20em%20a%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In E. Pajak & G. Firth (Eds), *Handbook of research on school supervision*. Macmillan General Reference.
- Fazenda, I. (1995). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa (2ª ed)*. Papirus.
- Fazenda, I. (2006). *Interdisciplinaridade: qual o sentido? (2ª ed)*. Paulus.

- Fazenda, I. (2011). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro (6ª ed)*. Edições Loyola.
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37. <http://hdl.handle.net/10174/20331>
- Flores, M. A. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: J. A. Pacheco (Org.) *Políticas de integração curricular* (pp. 147-166). Porto Editora.
- Folque, M. A, Costa, M. C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In C. H. A. Corrêa, L. I. P. Calvancanti & M. F. Bissoli (Eds.), *Formação de professores em perspectiva* (pp.177-235). EDUA.
- Forte, A. & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa da Universidade do Minho*, 42 (147), 900-919. <https://hdl.handle.net/1822/21784>
- Fourez, G. (1995). *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. UNESP.
- Fraga, N. (2018). Introdução. In. Nuno Fraga (Orgs.), *O Professor do Século XXI em Perspectiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2849>
- Fraga, N. (Org.) (2019). O professor do século XXI em perspectiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis. *Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada*. CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2849>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª. ed.). Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2014). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta (E-book). <http://myebooks.pt/book/elementos-do-desenvolvimento-curricular/T06IYS>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. & Scott, S., Schwartzman, S., Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications.
- Gomes da Silva, M. F. (2009). *Para uma resignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudanças: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Lapa, M. L. (2021). *Os ambientes virtuais no suporte ao trabalho colaborativo entre docentes*. (Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10451/48004>
- Laranjo, M. J. (2012). *Do individual para o coletivo: Estudo de caso de uma experiência de promoção de trabalho colaborativo docente*. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal).

- <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10712/1/Tese%20 completa uv Fe v 24 02 2012.pdf>
- Leite, C. & Pinto, C. L. L. (2014). *Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico*. Conjectura: Filos. Educ., 19 (3), 143-170.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76616/2/93860.pdf>
- Lenoir, Y. (2005). Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*, 1(1).
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto Editora.
- Lopes, C. M. (2017). *Trabalho colaborativo entre professores*. (Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal).
<http://hdl.handle.net/10400.14/23831>
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-57 http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2
- Lopes da Silva, I. (2011). Considerações Finais: Das Voltas que o Projeto dá. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 118-132.
<https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.72>
- Machado, J. (2019). Autonomia da Escola e Gestão do Ensino Básico: Desafios de um Projeto de Inovação, *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 4(3), n.3, 54-69. <http://hdl.handle.net/10400.14/28327>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro
- Medeiros, M., Ribeiro, E., Cardoso, M. (2019). A Tecnologia Digital e a Interdisciplinaridade como Constituintes de um Movimento Articulador de Disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática, *Criar Educação*, 8 (1).
<https://doi.org/10.18616/ce.v8i1.3705>
- Miranda, B. & Cabral, P. (2012). *Projetos de Intervenção Educativa (Ebook)*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/6557>
- Molina, C. A. & López, F. S. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, e187926. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
<https://www.redalyc.org/journal/2823/282362941024/html/>
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 55-64.
<https://hdl.handle.net/1822/46863>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Unesco.
- Mouraz, A. & Ferreira, I. (2021). Contributions of Multidisciplinary Peer Observation to Lecturers' Reflective Practices. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10(1), 41–58. <https://www.ojed.org/index.php/jise/article/view/1369/1537>
- Mouraz, A., Morgado, J. C., & Fernandes, P. (2012). Contextualization curriculaire: Des discours aux pratiques. *La Recherche en Education: Revue de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 7, 31-44.

- https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Contextualisation_curriculaire_des_di_scours_aux_pratiques.pdf
- Mouraz, A. & Pinto, D. (2021) A observação de pares como estratégia de supervisão colaborativa: Procedimentos e resultados. in C. Barreira & I. Oliveira (org). *Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp 36-49). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>
- Mouraz, A. & Sousa, M. de F. (2012). Assessorias. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 11, 89-102.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3347/3246>
- Nobre, A., Mouraz, A., Goulão, M. de F., Henriques, S., Barros, D. & Moreira, J. A. (2021). Processos de comunicação digital no sistema educativo português em tempos de pandemia. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-19.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8331>
- Nogueira, P. (2013). *Trabalho colaborativo docente no ensino das Ciências*. (Tese de Mestrado, Universidade Portucalense, Portugal).
<https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/2567221b-e8b9-4675-acdf-67e94450948b/content>
- Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In. E. Gonçalves, E., M. Pereira, & M. Carvalho (org.), *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Alínea. <http://hdl.handle.net/10451/4816>
- O.E.C.D. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS. OECD. Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Oliveira, M. (2017). A mudança, na procura de uma outra forma de organizar a escola para o século XXI. In J. Alves & I. Cabral (Org.). *Uma outra escola é possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 69-77). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade do Porto. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22478/1/Uma%20nova%20gram%C3%A1tica%20escolar%20em%20a%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da Organização à pessoa*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Porto Editora.
- Pacheco, J., Viana, I. & Morgado, J. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Porto Editora.
- Pereira, F. & Mouraz, A. (2015). Crise da Educação Escolar e Percepções dos Professores sobre o seu trabalho: Identidade Profissional e Clima de Escola em análise. *Educação em Revista*, 31 (1), 115-138.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698129348>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. RS: Artes Médicas Sul.
- Pinto, M. (2017). Col·legi Montserrat | Atrair o Futuro para o Presente – Inovação e Mudança. In J. Alves & I. Cabral (Org.). *Uma outra escola é possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade do Porto.

- https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2017_Uma%20Outra_Escola_e_Possivel.pdf
- Pombo, O. (2004). Epistemologia da Interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Coord), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 93-124). Campo das Letras.
https://www.researchgate.net/publication/341358871_Epistemologia_da_Interdisciplinaridade
- Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade. Ambições e Limites*. Aletheia
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo - o que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Noesis* (julho-setembro).
- Roldão, M. C. (2007). Trabalho colaborativo de professores: Colaborar é preciso. *Noesis*, 1, 71, 24-29.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Santiago A., Pires, N. A., Campos, M. do R. C., Silveira, S., Rato, V. (2021). A *interdisciplinaridade em contexto de formação inicial de professores*, ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/47341>
- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Education policy analysis archives*, 29 (106).
<http://hdl.handle.net/10400.2/11047>
- Seabra, F.; Abelha, M.; Henriques, S.; Mouraz, A. (2022). Policies and practices of external evaluation of schools: spaces for teacher collaboration? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30 (116).
<https://doi.org/10.1590/s0104-40362022003003442>
- Serrano, S., & Seabra, F. (2022). Ser professor no séc. XXI: Desafios e metamorfoses. In C. Cavaco, F. Albuquerque Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros & A. R. Faria (Orgs.), *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea* (pp. 658-665). AFIRSE Portugal.
- Schon, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós.
- Sousa, A. M. (2021). *Supervisão pedagógica entre pares e trabalho colaborativo: Contributos para o desenvolvimento profissional docente e para a inovação curricular*. (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo: Escola Superior de Educação, Viana do Castelo, Portugal).
<http://hdl.handle.net/20.500.11960/2625>
- Souza, M. A., Salgado, P., Chamon, E., & Fazenda, I. (2022). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(1), 4-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>
- Stengers, I. (2000). *As políticas da razão*. Ed. 70.
- Stengers, I. (2002). *A invenção das ciências modernas*. Ed. 34.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Teixeira, S. (2016). *Assessorar o (in)sucesso: estudo de caso*. (Tese de Mestrado, Universidade Católica, Porto, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.14/21474>

- Thiesen, J. (2007). A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino - aprendizagem. *PerCursos*, 8 (1), 87- 102.
- Torre, S. (2010). *A colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem*. (Projeto de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal).
https://run.unl.pt/bitstream/10362/5304/1/Trabalho%20de%20Projecto_Sandra%20Torre.pdf
- Torres, A. C., Lopes, A., Valente, J. M. S., & Mouraz, A. (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 822–838.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301907>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unas, M. M. (2018). *Aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional docente: estudo de caso numa escola pública*. (Tese de Mestrado, Universidade Portucalense, Portugal). <http://hdl.handle.net/11328/2585>
- Young, M. (2007). *Para que servem as escolas?* *Educ. Soc.* 28 (101)
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República n.º 198/1989, Série I. Ministério da Educação. *Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Ministério da Educação. *Aprova a reorganização curricular do ensino básico*.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 06 de julho. Diário da República n.º 37/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. *Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril*.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série Ministério da Educação. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018*.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série Ministério da Educação. *Estabelece o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018. *Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), constantes dos anexos I a III do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.*

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2019, Série Ministério da Educação. *Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.*

ANEXOS

Anexo I – Pedido de autorização

Exma. Senhora Diretora

do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE [REDACTED]
Reg. Nº 419 Class. RH0079j
Entrada em 20/09/23 Ass. [REDACTED]

Eu, Teresa Inês de Pinho Negrão, professora do grupo 510 [REDACTED], venho por este meio solicitar autorização para realizar um estudo nas escolas secundária e básica (2º ciclo), no âmbito da dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta. Com este estudo, que será orientado pela Professora Doutora Ana Mouraz, pretende-se perceber de que forma as práticas colaborativas interdisciplinares contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes.

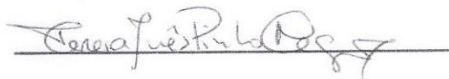
As técnicas de recolha de dados propostas são o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental, envolvendo a participação de professores (do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário), elementos da Direção e diferentes coordenadores (de Ciclo, Departamento, Conselho de Diretores de Turma, Plano de Atividades, Projetos e outros cargos de liderança). Salvaguardando a dimensão ética, será garantido o direito à privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos.

O estudo terá início no presente ano letivo e os resultados obtidos serão posteriormente partilhados com o Agrupamento.

Grata pela atenção.

Com os melhores cumprimentos.

[REDACTED], 20 de setembro de 2021



A requerente

Deferido
23-09-2021
[REDACTED]

Anexo II – Parecer da Comissão Ética

COMISSÃO DE ÉTICA

Parecer sobre o consentimento informado e guião de Entrevista Semiestruturada

Práticas colaborativas interdisciplinares: um estudo de caso apresentados pela
Investigadora: Teresa Inês de Pinho Negrão

O consentimento informado em apreço apresenta-se bem formulado do ponto de vista ético.

O consentimento informado apresenta uma introdução onde os possíveis respondentes são informados sobre: a pessoa responsável pela investigação; a instituição de acolhimento; o título da investigação; os objetivos da investigação; os procedimentos a adotar com os dados constantes na gravação das entrevistas; os possíveis benefícios da investigação e os possíveis riscos para o participante; a metodologia seguida; os tipos de instrumentos a serem utilizados; a participação voluntária do público-alvo, assim como a sua identificação; a garantia do anonimato e de confidencialidade; a indicação de contacto para potencial esclarecimento de dúvidas e o registo de aceitação de participação na investigação.

Pela leitura do guião, constatamos que não são abordados dados sensíveis aos participantes, não levantando questões éticas.

Considerando os argumentos apresentados damos parecer favorável à aplicação do questionário apresentado.

A Comissão de Ética em 20 de outubro de 2022

Alda Pereira

João Paz

Maria Prazeres Casanova

Anexo III – Guião de Entrevista Semiestruturada

Guião da Entrevista Semiestruturada

Tema: “Práticas colaborativas interdisciplinares”

Objetivo: *Conhecer de que forma as práticas colaborativas interdisciplinares contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes da escola X.*

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Procedimentos/ Questões
A - Legitimar a entrevista.	-Explicar os fundamentos e objetivos da entrevista; -Motivar o entrevistado; -Garantir a confidencialidade; -Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.	-Informar, em linhas gerais sobre o Trabalho de Investigação; -Indicar os temas/blocos da entrevista; -Indicar ao entrevistado que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; -Assegurar o carácter confidencial da entrevista; -Pedir autorização para gravar a entrevista; -Agradecer a colaboração.
B - Conhecer a perceção dos docentes sobre práticas colaborativas interdisciplinares.	-Conhecer a perceção do professor sobre trabalho colaborativo; -Perceber como é entendido o conceito de interdisciplinaridade; -Conhecer a opinião do professor sobre a legislação em vigor promotora do trabalho interdisciplinar; -Conhecer a opinião sobre as vantagens e os constrangimentos inerentes ao trabalho colaborativo entre docentes.	-O que entende por trabalho colaborativo docente? -Acha importante a implementação de trabalho interdisciplinar? -Acha que a escola tem vindo a valorizar o trabalho colaborativo interdisciplinar docente, ou este ainda é um trabalho isolado? -Face às mudanças legislativas ocorridas nos últimos anos, por exemplo desde 2017, acha que a conceção de trabalho colaborativo e interdisciplinar tem vindo a mudar? -Quais as principais vantagens do trabalho colaborativo interdisciplinar docente? E quais os constrangimentos a destacar?
C - Identificar práticas de trabalho colaborativo que promovam a interdisciplinaridade.	-Identificar as condições necessárias para a implementação de práticas colaborativas interdisciplinares. -Caracterizar o trabalho colaborativo interdisciplinar.	-Que estratégias foram usadas para implementar a interdisciplinaridade? -Que mudanças ocorreram a nível organizacional, por exemplo no horário dos docentes, ações de formação, etc? -Como foram constituídas as equipas de trabalho? -Como caracteriza o tipo de trabalho colaborativo desenvolvido pelas equipas docentes? -Descreva uma ou mais práticas que tiveram bons resultados. E porquê? -Como fazem a monitorização dos projetos de forma a validar a implementação da interdisciplinaridade?

<p>D - Averiguar fatores inibidores e promotores da implementação de trabalho colaborativo docente em sala de aula.</p>	<p>-Identificar as vantagens e desvantagens descritas pelo docente sobre a implementação do trabalho colaborativo interdisciplinar.</p>	<p>- Quais são as estratégias utilizadas para implementar a interdisciplinaridade? -Quais são as dificuldades encontradas no trabalho da interdisciplinaridade?</p>
<p>E- Relacionar o trabalho colaborativo interdisciplinar com o desenvolvimento profissional docente.</p>	<p>-Conhecer as concepções sobre a importância do trabalho colaborativo interdisciplinar no desenvolvimento profissional docente.</p>	<p>-Que resultados esperam das práticas da interdisciplinaridade no desenvolvimento profissional dos docentes?</p>
<p>F- Investigar as vantagens e mais-valias do trabalho docente interdisciplinar, como estratégia de supervisão colaborativa.</p>	<p>- Perceber como é entendido o conceito de supervisão colaborativa. - Averiguar o impacto da supervisão associada ao desenvolvimento de trabalho colaborativo interdisciplinar.</p>	<p>-Parece-lhe possível que a supervisão pedagógica tenha uma dimensão interdisciplinar? -Quais as mais-valias destas práticas colaborativas face a outras estratégias de supervisão? -Que contributo traz a supervisão pedagógica ao desenvolvimento profissional?</p>
<p>G- Concluir a entrevista.</p>	<p>-Dar oportunidade aos entrevistados de completar ideias, expressar opiniões que não foram inquiridas. -Agradecer a colaboração e informar sobre procedimentos subsequentes, nomeadamente, acesso aos registos.</p>	<p>-Finalizar a entrevista, agradecendo e disponibilizando o uso da palavra para eventuais comentários que considerem pertinentes. -Esclarecer que terão conhecimento prévio das transcrições para aferir da fidelidade das suas palavras e para, novamente, declararem o seu consentimento na utilização das mesmas, apesar da confidencialidade desde já garantida.</p>