

Práticas de trabalho colaborativo nas equipas educativas – perspetivas dos professores envolvidos

Collaborative work practices in educational teams – perspectives of participating teachers

Pratiques de travail collaboratif au sein des équipes éducatives – perspectives des enseignants participants

Sónia Pedro

Universidade Aberta
soniapedro75@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6808-8463>

Marta Abelha

LE@D - Universidade Aberta
Marta.Abelha@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0001-7105-3722>

Resumo

A escola tem procurado implementar novas dinâmicas de trabalho, impulsionada não só por normativos legais, mas também para encontrar respostas para os inúmeros desafios com que se depara. Assim, tem procurado reorganizar as suas dinâmicas de trabalho, tentando substituir um modelo tradicionalmente individualista por um modelo que assente em práticas de trabalho colaborativo (TC), como são disso exemplo as Equipas Educativas (EE) (Formosinho & Machado, 2009). Após um inquérito por questionário, aplicado aos professores que integraram as EE e um inquérito por entrevista, aplicado aos coordenadores das EE, bem como pela análise de documentos estruturantes da escola, verificou-se que estas práticas resultam da realização de reuniões, que decorrem de acordo com o definido pela escola, onde são abordados essencialmente casos individuais de alunos e situações de indisciplina. São apontadas, como barreiras ao TC, a constituição da própria equipa ou as atitudes dos professores e, como facilitadores, a existência de um tempo previsto para as reuniões, a estabilidade do corpo docente e a relação entre professores. Na perceção dos professores, a colaboração docente nas EE é benéfica para alunos, professores e para a escola em geral. Contudo, há alterações que é necessário introduzir para melhorar a eficácia do TC, como uma maior flexibilidade nas reuniões e a promoção de um ambiente que incentive a participação ativa de todos os membros. Acresce a autonomia das EE, que deve ser ampliada para que possam adaptar as suas práticas às necessidades específicas de cada contexto escolar.

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

Abstract

School has sought to implement new work dynamics, driven not only by legal regulations, but also to find answers to the countless challenges it faces. Therefore, it has sought, among other measures, to reorganize its work dynamics, trying to replace a traditionally individualistic model with a model based on collaborative work practices. As an example of these new dynamics, Educational Teams (ET) emerge which involve collaborative work between teachers, at various levels (Formosinho & Machado, 2009).

After a questionnaire survey, applied to teachers who were part of the ET and an interview survey, applied to the coordinators of the ET, as well as the analysis of the school's structuring documents, it was found that these practices result from holding meetings, which take place in accordance with what is defined by the school organization, although without the presence of all members of the class council, where individual cases of students and situations of indiscipline are essentially addressed. The constitution of the team itself or the attitudes of teachers are highlighted as barriers to teaching collaboration and, as facilitators, the fact that there is a set time for meetings, the stability of the teaching staff and the relationship between teachers. In the teachers' perception, teaching collaboration in ET is beneficial for students, teachers and the school in general, however, there are changes that need to be introduced to improve the effectiveness of CW, such as introducing greater flexibility in meetings and promoting an environment that encourages the active participation of all members. In addition, the autonomy of ET must be increased so that they can adapt their practices to the specific needs of each school context.

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

Résumé

L'école a cherché à mettre en œuvre de nouvelles dynamiques de travail, non seulement en raison des réglementations légales, mais aussi pour trouver des réponses aux innombrables défis auxquels elle est confrontée. C'est pourquoi elle a cherché, parmi d'autres mesures, à réorganiser sa dynamique de travail, en essayant de remplacer un modèle traditionnellement individualiste par un modèle basé sur des pratiques de travail collaboratif. Comme exemple de ces nouvelles dynamiques, émergent les Équipes Éducatives (EE) (Formosinho & Machado, 2009).

Après une enquête par questionnaire, appliquée aux enseignants qui faisaient partie des EE et une enquête par entretien, appliquée aux coordinateurs des EE, ainsi que l'analyse des documents structurants de l'école, on a constaté que ces pratiques résultent de la réalisation de réunions, qui se déroulent conformément aux directives de l'école, où sont essentiellement abordés les cas individuels des élèves et les situations d'indiscipline. Sont identifiés, comme obstacles au TC, la composition de l'équipe elle-même ou les attitudes des enseignants et, comme facilitateurs, la prévision d'un temps réservé aux réunions, la stabilité du corps enseignant et les rapports entre les enseignants. Selon les enseignants, la collaboration pédagogique en EE est bénéfique pour les élèves, les enseignants et l'école en général, mais il y a des modifications qui doivent être introduites pour améliorer l'efficacité du TC, comme l'introduction d'une plus grande flexibilité dans les réunions et la promotion d'un environnement qui encourage la participation active de tous les membres. En outre, l'autonomie des EE doit être augmentée afin qu'elles puissent adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques de chaque contexte scolaire.

Mots-clés : pratiques de travail collaboratif ; cultures d'enseignement ; Équipes éducatives.

Introdução

Nas últimas décadas, muito se tem escrito acerca da importância do Trabalho Colaborativo (TC) docente e da forma como este pode influenciar o desempenho dos alunos, dos professores e da escola em geral, melhorando a sua qualidade e eficácia (Hargreaves & O'Connor, 2018; Seabra et al., 2022; Miranda et al. 2024). Assim, este trabalho de consciencialização de que o ato de ensinar não pode resultar de uma ação isolada, do professor ou da escola, está cada vez mais enraizado. Os normativos legais, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, ou o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, têm também contribuído para que tal aconteça, ao emitirem orientações nesse sentido. As direções das escolas parecem cada vez mais despertas para esta realidade, valorizando o TC docente e definindo formas de o promover. Contudo, esta mudança não tem sido fácil de implementar, “embora se note da parte da generalidade dos atores escolares uma vontade para instituir a inovação, revelada através da implementação de diferentes dinâmicas colaborativas, esta mudança tem sido muito lenta, ténue” (Pinheiro & Alves, 2023, p.1), sendo que o TC e a forma como tem vindo a ser implementado parece estar ainda longe de atingir o seu potencial, esbarrando em obstáculos de natureza diversa. Assim, este estudo, de carácter descritivo, visa compreender melhor algumas das práticas de TC desenvolvidas e as dimensões em que ocorrem, no âmbito de um contexto que ambiciona ser promotor de colaboração: as Equipas Educativas (EE). Neste sentido, procurou-se, em primeiro lugar, caracterizar as práticas de TC que os professores afirmam desenvolver, no âmbito das EE. Procurou-se identificar as principais dificuldades e os principais facilitadores na implementação de práticas de TC, no seio das EE e, por fim, almejou-se conhecer as perceções dos professores relativamente ao TC desenvolvido pelas EE e traçar algumas linhas de ação promotoras de maiores índices de TC no seio das EE.

De acordo com a categorização apresentada por Hargreaves (1998), de entre as diferentes formas de culturas docentes, a colaboração parece ser a que mais se adequa à atualidade, contudo, para que esta se verifique “é imprescindível que os professores envolvidos demonstrem abertura no modo como se relacionam com os pares, assumam uma responsabilidade partilhada pela orientação do trabalho a realizar e sejam capazes de, em conjunto, encontrar soluções para os problemas diagnosticados” (Abelha & Machado, 2018, p.3). Esta dinâmica de trabalho desafia, de forma evidente, a cultura individualista que imperou (imperava) em muitas escolas. Contudo, para que haja colaboração eficaz, não basta apenas que o professor tenha uma atitude favorável à mesma, sendo necessário que existam condições estruturais e organizacionais para que tal aconteça (Vangrieken et al., 2015). Neste âmbito, as EE surgem como uma das formas de implementar dinâmicas de TC entre docentes, permitindo “associar o desenvolvimento organizacional e profissional numa comunidade de prática que, ao mesmo tempo que reestrutura a escola, quer criar outras condições de possibilidade para o TC e para a transformação da cultura da escola e, conseqüentemente, das práticas docentes.” (Formosinho & Machado, 2009, p.105).

Contextualização teórica

Culturas docentes: do individualismo à colaboração

Nas últimas décadas, tem-se procurado perceber, de entre a categorização clássica, proposta por Hargreaves - *Individualismo, Balcanização, Colegialidade artificial, Colaboração, Mosaico evolutivo ou fluído* (1998), ou Thurler – *Individualismo, Balcanização, Grande família, Colegialidade forçada, Cooperação e interdependência* (2004), que tipo de cultura predomina efetivamente nas escolas, que fatores contribuem para essa situação e de que forma é possível instituir uma cultura que influencie positivamente o desempenho dos professores, melhore os resultados dos alunos e, conseqüentemente, promova a qualidade e a eficácia da escola. Os estudos são unânimes em apontar a colaboração como forma privilegiada de alcançar este desígnio.

Importa rever cada uma das culturas supracitadas para melhor compreendermos as potencialidades da cultura de colaboração. Na opinião de Fialho e Sarroeira, recorrendo a Lima (2000, 2003), “o individualismo caracteriza-se pelo isolamento e proteção da interferência externa construindo limitação ao desenvolvimento profissional” (2012, p. 5). Contudo, e apesar de ser limitativo do seu desenvolvimento profissional, “o individualismo é a cultura dominante nas escolas em que os professores pedem, pontualmente, um conselho ou uma ajuda a outro colega e só, muito raramente, conseguem inserir-se numa comunidade educativa baseada na troca de experiências e na análise das práticas pedagógicas” (Frota, 2011, p.98, citando Thurler, 2001).

Relativamente à balcanização, defende Hargreaves (1998) que “os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (...) mas antes em grupos mais pequenos” (p.240). Neste tipo de cultura, o professor limita-se ao pequeno grupo com quem trabalha de forma mais próxima, que corresponde, geralmente, ao conjunto de professores que leciona a mesma disciplina ou, eventualmente, pertence ao mesmo grupo e/ou departamento. Semião et al. (2022) concluem que não só a colaboração se situa ainda a um nível muito superficial, como também acontece sobretudo entre docentes do mesmo departamento, evidenciando-se uma cultura essencialmente “balcanizada”.

No que concerne à colegialidade artificial, segundo Hargreaves (1998), esta compreende “relações profissionais de colaboração entre os professores que não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis” (p.219). Daí que, para o autor, este tipo de cultura assente numa relação de colaboração que apresenta as seguintes características: não parte da iniciativa dos professores, ou seja, é regulada administrativamente; existe a obrigatoriedade do trabalho em conjunto, isto é, torna-se compulsiva; resulta da ordem de outrem, tratando-se de uma colegialidade orientada para a implementação; ocorre num espaço e tempo definidos, cujos resultados comportam um elevado grau de previsibilidade. Thurler (2004), ao referir-se à colegialidade artificial, que apresenta de forma muito semelhante a Hargreaves (1998), alerta para o facto de que, embora possa corresponder a um período de transição para uma forma de colaboração mais espontânea, se assuma como uma falsa cultura de colaboração, considerando que, por ser “forçada”, não só não conduz à melhoria da qualidade das escolas, como também pode constituir um aumento de



trabalho para os professores, cujo resultado fica aquém do desejado. Embora a colegialidade artificial geralmente resulte numa colaboração imposta e burocrática, assemelhando-se mais a uma pseudocolaboração, concordamos com Fullan e Hargreaves (2001) quando afirmam que a colegialidade artificial “é uma faca de dois gumes [uma vez que] tem possibilidades positivas e negativas, dependendo de como e quando é utilizada” (p. 104). Ou seja, apesar dos seus aspetos mais formais e forçados, ela pode ter impactos tanto benéficos quanto prejudiciais, dependendo do contexto e da forma como é implementada.

Tomando por referência a colaboração, esta implica, naturalmente, o trabalho conjunto/divisão do trabalho/co-construção e, segundo Hargreaves (1998), caracteriza-se por ser espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, difundida no tempo e no espaço e imprevisível. Embora possa implicar alguns procedimentos administrativos, este trabalho conjunto deve surgir da necessidade dos docentes e da importância que estes lhe atribuem, de forma a concretizarem e desenvolverem as suas iniciativas. A cultura de Cooperação¹ e Independência apresentada por Thurler (2004) segue esta proposta. Thurler (2004) destaca ainda o papel dos professores enquanto promotores de uma determinada cultura de escola, que, por sua vez, é o reflexo de uma cultura veiculada pelas lideranças de topo. Lima (2002) considera que a colaboração é “a única forma de colegialidade verdadeiramente consequente no ensino” (p.53). Assim sendo, a colaboração docente assume-se como a cultura que melhor responde às necessidades da escola neste momento, contudo, a sua implementação, apesar de se revelar benéfica para alunos, professores e escola em geral, tem sido sujeita a diferentes tipos de constrangimentos. Hargreaves (1998) identifica algumas vantagens da colaboração profissional, tais como: o apoio moral, eficiência acrescida, eficácia melhorada, redução da sobrecarga de trabalho, diminuição dos sentimentos de incerteza, aumento da segurança em relação à inovação, maior capacidade de reflexão, mais oportunidades de aprendizagem e mais diversificadas, e aperfeiçoamento contínuo. Também Abelha (2011) considera que o TC “aumenta os níveis de confiança e certeza dos professores (...); reduz o sentimento de impotência e aumenta o seu sentido de eficácia (...); cria e sustenta ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos (...); potencia o sucesso educativo dos alunos (...); estimula a diversidade e interdependência entre os docentes (...); melhora o conhecimento profissional produzido (...); potencia o desenvolvimento profissional docente” (p.135).

Por seu lado, Vangrieken et al. (2015) situam as vantagens da colaboração a três níveis: alunos, professores e escola em geral, sendo que, de acordo com o seu estudo, são os professores que mais beneficiam, aumentando a sua motivação, eficiência, capacidade de comunicação, competências tecnológicas, diminuindo o isolamento e o excesso de trabalho e tornando o processo

¹ Na literatura, os termos colaboração e cooperação são frequentemente usados de forma indistinta. No entanto, alguns autores defendem que esses conceitos possuem significados distintos, perspectiva que partilhámos. A título de exemplo, na *cooperação*, como descrito por Hord (1986), os indivíduos podem trabalhar em função de um objetivo comum, mas mantêm uma certa autonomia, com seus próprios programas e metas. As ações de um indivíduo não resultam necessariamente em benefícios mútuos para os demais, e a divisão de tarefas é muitas vezes clara e sem grande sobreposição. Já no que se refere à *colaboração*, há um nível maior de interdependência e partilha. Os envolvidos assumem responsabilidade conjunta, tomam decisões coletivamente e participam num processo mais dialógico e integrado. Todos contribuem para um mesmo objetivo, e o sucesso depende do esforço conjunto.

de aprendizagem mais centrado no aluno. Por outro lado, Pacheco (2013), tomando por referência Fullan e Hargreaves (2001), ou Ramos e Costa (2004), aponta também como constrangimento para a colaboração o facto de os professores terem dificuldade em pedir e aceitar ajuda, a falta de preparação para o TC - que constitui uma lacuna da formação inicial de professores - a falta de tempo ou a estrutura organizacional. Acrescenta ainda a morosidade na implementação de práticas de TC e a sua imprevisibilidade, bem como o elevado número de pessoas que constituem as equipas ou a falta de motivação para desenvolver estas práticas. Também Vangrieken et al. (2015) alertam para alguns riscos da colaboração, nomeadamente o aumento da competitividade, de tensão, que pode gerar conflitos, perda de autonomia, excesso de trabalho e a resignação perante a opinião da maioria. Bush & Grotjohann (2020) apontam três barreiras ao TC: falta de tempo pessoal, falta de tempo colegial e escassa prioridade administrativa. Também o recente estudo de Pinheiro e Alves (2023) elenca dois tipos de constrangimento no que concerne à existência de um TC efetivo: organizacional e cultural, identificando, como principais barreiras a uma cultura colegial de aprendizagem "(...) o individualismo, a cultura balcanizada, um trabalho interdisciplinar muito ténue, uma colegialidade difusa e o débil funcionamento das EE por ano de escolaridade" (p.11).

Vangrieken et al. (2015) salientam precisamente a importância de criar condições com vista à implementação de um processo de colaboração eficaz, a nível estrutural e organizacional, alertando para a necessidade de uma mudança de mentalidades, dos professores e da educação em geral, pautada por uma maior abertura para a colaboração. No entender destes autores, relativamente à colaboração efetiva, importa distinguir o processo (onde se devem incluir critérios individuais e de grupo) do resultado (em que é necessário que os objetivos alcançados pela equipa impactem a prática letiva). Assim, constatamos que a disponibilidade do professor para colaborar advém não apenas das suas características pessoais/perfil, mas também do clima que se vive no local onde desenvolve a sua profissão, devendo este ser potenciado pelas lideranças.

Em suma, defendemos que a colaboração eficaz resulta de uma tríade composta pelo professor, o contexto em que este exerce a sua profissão, e a gestão escolar, sendo que cada elemento influencia diretamente os restantes, ou seja, para que um professor colabore de forma eficaz, é fundamental que esteja inserido num contexto favorável à colaboração, o que é amplamente influenciado pela qualidade das lideranças. Além disso, acreditamos que, para se alcançar uma colaboração eficaz, é necessário que tanto a formação inicial como a formação contínua dos professores estejam orientadas para o desenvolvimento dessas práticas colaborativas.

Equipas Educativas como modelo de organização pedagógica

A massificação do ensino trouxe vários e diferentes desafios aos quais a escola, ainda hoje, procura dar resposta. Assistimos, a certa altura, a um aumento exponencial do número de alunos a frequentar a escola, provenientes de classes sociais muito diferentes, com estímulos e necessidades muito diversificadas. Passou-se da esfera da homogeneidade para a esfera de heterogeneidade. Ainda assim, manteve-se "o modelo de organização pedagógica baseado na



estrutura organizacional dos liceus (...) o que conduziu não só ao (...) insucesso do aluno, mas também ao insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008, p.6). Pinheiro e Alves (2023) consideram que o caminho para o sucesso da escola passa pela sua “diversificação e pela flexibilização curricular, que implicarão novas formas de organizar o trabalho pedagógico dos professores e dos alunos e novas formas de gerir os agrupamentos de alunos, os espaços e os tempos e de desenvolver o currículo” (p.3) e acrescentam que “para poderem intervir em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, é imprescindível, portanto, que os professores trabalhem em comunidades de aprendizagem” (p.4). (p.31). É neste sentido que surge a proposta de organização da escola por EE, de forma a

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

Este conceito de ensino em equipa tem assumido diferentes conceções e tem vindo a ser implementado de diferentes formas. Em Portugal, surgiu com a proposta de João Formosinho (1988), para o segundo ciclo do ensino básico, que compreendia a organização da escola em “agrupamentos educativos”. Esta proposta de organização incluía três níveis distintos: o agrupamento dos alunos, a integração curricular e as equipas multidisciplinares (Formosinho & Machado, 2009). No que se refere ao agrupamento de alunos, os autores consideram ainda, posteriormente, um nível de organização intermédio, considerando a possibilidade da constituição de turmas contíguas, sendo que estas “partilham um número substancial de professores, um horário semelhante e têm o mesmo Conselho de turma” sendo atribuído “a um conjunto de professores o conjunto de turmas contíguas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo para potenciar a gestão e desenvolvimento das atividades de diversificação curricular”(2012, p.44). Segundo Pinheiro e Alves (2023), as EE, sendo, por natureza, multidisciplinares, favorecem a interação entre os professores das diferentes disciplinas, promovendo a flexibilidade, e conduzem à melhoria das práticas dos professores e dos resultados dos alunos. A organização da escola em EE implica algumas alterações, que vão desde a constituição das próprias equipas à necessidade da criação de cargos de gestão intermédia, como é o caso do coordenador da equipa. É essencial que a gestão de topo e intermédia promova a autonomia das EE e encare a escola como organização aprendente. Formosinho e Machado (2009), para além de alertarem para a escassez de estudos sobre a implementação deste modelo, acrescentam que “a divulgação destas experiências permitiria não fazer delas receita a copiar, mas conhecer diferentes modus faciendi e suscitar percursos de aprendizagem colectiva” (p.44).

A colaboração docente encontra-se também prevista na legislação em vigor e, tomando como referência o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, referente ao perfil de desempenho do professor, constatamos que, na dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor “perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da

atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.” O próprio Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, reconhece, no seu preâmbulo, que é necessário que “seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.” Este compreende não apenas os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, pressupondo-se a adoção de “diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;”. No ponto 1, alínea s), do artigo 4.º, capítulo I, do referido diploma legal, é dada ênfase à importância do trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, realização e avaliação do ensino e das aprendizagens. No âmbito do artigo 21.º, Dinâmicas Pedagógicas, ponto 2, do capítulo II, esclarece-se que as Equipas Educativas devem definir a sua linha orientadora de atuação em função da turma ou grupo de alunos ou das características da turma. No ponto 3, encontramos os cinco pressupostos que devem ser assegurados para que seja promovida uma aprendizagem de qualidade (uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares; a implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos; a rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade; a adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos; a regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas).

Estas dinâmicas de TC devem encontrar expressão nos documentos estruturantes da escola, nomeadamente no Projeto Educativo ou no Regulamento Interno, sendo que o primeiro tem “(...) como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos.” (artigo 20.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho) e é nele que se consagram todas as opções de natureza curricular. O Projeto Educativo é, portanto, um documento orientador que deverá, por um lado, espelhar a ação da escola nos seus diferentes níveis e servir de base para a elaboração de outros documentos estruturantes que permitam a sua operacionalização, tal como o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Escola ou o Plano Anual de Atividades. Deve resultar de uma ação conjunta dos diferentes agentes educativos, atender ao contexto específico em que cada escola está inserida e assentar numa cultura de colaboração, promovendo-a, em simultâneo.

Abordagem Metodológica

O presente estudo partiu da seguinte questão orientadora: “Como é que os professores da escola X percecionam as práticas de TC estruturadas e promovidas pelas Equipas Educativas (EE)?”, e teve como objetivos de investigação: i) Caracterizar as práticas de TC que os professores percebem e afirmam desenvolver no âmbito das EE; ii) Identificar as principais dificuldades e facilitadores que os professores percecionam na implementação de práticas de TC no seio das EE; iii) Conhecer as perceções dos professores sobre o impacto e a eficácia do TC nas EE.

Dada a natureza do estudo, que se concentra nas percepções dos docentes, a presente investigação adotou uma abordagem mista que combinou enfoques qualitativos e quantitativos, permitindo obter uma compreensão mais abrangente do fenómeno a partir do ponto de vista dos professores (Coutinho, 2018). Esta abordagem mista visou captar tanto dados numéricos como contextuais sobre as percepções e vivências dos docentes.

O estudo foi descritivo, uma vez que “consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenómeno” (Sampieri et al., 2006, p. 100), com ênfase na compreensão de como os professores percebem e interpretam as práticas colaborativas nas EE. Considerou-se, assim, que a melhor forma de dar resposta à questão orientadora seria através de instrumentos de recolha de dados mistos: de cariz quantitativo — inquérito por questionário —, e qualitativo — análise documental e inquérito por entrevista.

O questionário encontra-se estruturado em três partes: 1) caracterização pessoal e profissional dos respondentes; 2) caracterização das percepções relatadas sobre as práticas de TC nas EE; e 3) compreensão das percepções dos docentes sobre os desafios e facilitadores do TC nas EE.

As questões elaboradas nas segunda e terceira partes do questionário foram delineadas tendo em conta estudos realizados no âmbito da mesma temática de investigação e da própria revisão da literatura sobre o tema em estudo, bem como dos objetivos de investigação definidos. O questionário foi elaborado utilizando a plataforma *Microsoft Office 365* e *Google Forms*, validado interna e externamente, disponibilizado por meio de um link e enviado por email aos 30 professores que integraram as EE no ano letivo anterior ao estudo. Foram obtidas 25 respostas, que posteriormente foram submetidas a análise estatística.

Relativamente à análise documental, optou-se por considerar os documentos estruturantes da escola, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola e o Regulamento Interno, elaborando-se um esquema com a informação relevante, na sequência da proposta de Bardin (2013), com o objetivo de verificar as percepções dos professores sobre como estes documentos influenciam e orientam o TC nas EE.

O inquérito por entrevista foi realizado presencialmente com os seis coordenadores/diretores de turma, responsáveis pelas EE. As questões do guião da entrevista emergiram da revisão da literatura, do estado da arte e dos objetivos de investigação, bem como da análise dos dados recolhidos pelo questionário, que se considerou necessário aprofundar. Assim, o foco das entrevistas foi compreender em profundidade as percepções dos coordenadores sobre o papel e os desafios das EE na promoção do TC. A análise dos dados qualitativos, tanto do inquérito por entrevista quanto da análise documental, foi realizada através de análise de conteúdo, conforme Bardin (2013), com especial atenção às percepções e interpretações dos professores.

Análise e Discussão de Resultados

O presente estudo realizou-se numa escola que compreende o Terceiro Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, situada numa vila do litoral, da qual fazem parte cerca de mil alunos e oitenta professores, todos profissionalizados.

Relativamente ao conjunto de professores respondentes (n=25), a sua caracterização consta da Tabela 1.1. que se segue, de acordo com os dados resultantes do questionário:

Tabela 1.1. Caracterização dos participantes

		Número de respostas	Percentagem
Idade	<30	1	4%
	30-45	8	32%
	46-60	11	44%
	>60	5	20%
Sexo	Masculino	7	28%
	Feminino	18	72%
Tempo de serviço total	<5	2	8%
	5-10	2	8%
	11-20	5	20%
	>20	16	64%
Categoria profissional	Contratado	4	16%
	Quadro de nomeação definitiva	21	84%

Importa esclarecer que grande parte do tempo de serviço destes docentes ocorreu na escola em estudo, estes são oriundos de diferentes grupos disciplinares e 80% tem pelo menos um ano de experiência em EE. De salientar que a entrevista permitiu-nos identificar um coordenador cujo perfil não se enquadra neste grande grupo, por se tratar de um professor bastante jovem, com pouco tempo de serviço, sem experiência no cargo de diretor de turma ou enquanto membro/coordenador de EE. Ainda assim, podemos afirmar que, na sua globalidade, estamos perante docentes experientes, cuja situação profissional é estável, o que permite a continuidade das práticas definidas pela Direção e concretizadas pelos mesmos.

Tendo em conta a primeira questão formulada (Quais as práticas relatadas de trabalho colaborativo em que os docentes participam no seio das Equipas Educativas?), a aplicação do questionário permitiu apurar que as EE reuniam de forma presencial ou em regime *online*, sendo que 83% dos coordenadores, na entrevista, indicaram preferencialmente o regime presencial. Os documentos orientadores da escola são omissos nesta questão, o que deixa antever alguma flexibilidade na definição deste regime. Estas reuniões realizaram-se sempre (56%) ou muitas vezes (16%) de acordo com o horário previsto e sempre (36%) ou muitas vezes (44%) segundo a frequência estipulada, tal como se encontra definido no Projeto Curricular de Escola e no Regulamento Interno. Quanto à constituição das EE concluiu-se que nem todos os elementos do conselho de turma integraram essas reuniões, uma vez que 16% dos respondentes referiram que nunca ou raramente estiveram presentes todos os elementos, ou que tal aconteceu apenas algumas vezes (32%), o que é apontado, pela totalidade dos entrevistados (6), como um constrangimento e um aspeto a melhorar.

O Projeto Curricular de Escola esclarece que cada professor do 7.º ano de escolaridade lecionará duas turmas, atendendo à constituição de EE, competindo à escola, segundo o Regulamento Interno, garantir a disponibilidade de horário, sempre que possível, para as reuniões das EE. Assim, concluiu-se que esta barreira, tão veemente mencionada pelos respondentes e que condiciona, segundo os próprios, de forma significativa, o TC docente no âmbito das EE, quando surge, resulta, por parte da organização escolar, da impossibilidade de assegurar a disponibilidade de horário a todos os docentes que integraram essas equipas. Contudo, e uma vez que está garantida a possibilidade de reunirem em regime *online*, poderia equacionar-se a hipótese de prevalecer este regime, desde que fosse um facilitador na compatibilidade de horário entre todos os professores, bem como delegar no coordenador/professores a gestão da frequência e duração dessas reuniões, de acordo com as necessidades sentidas pelos professores que integraram as EE e decorrentes do trabalho a desenvolver, envolvendo-os de forma mais ativa no organização desse trabalho.

O modelo de formação das EE implementado afasta-se do inicialmente proposto por Formosinho e Machado, em 2009, indo, contudo, ao encontro da possibilidade apresentada pelos autores, em 2012, da formação de turmas contíguas. Em suma, os dados apurados permitem-nos afirmar que as EE funcionam de acordo com o definido pela organização escolar, o que nos leva a crer que estamos perante o tipo de colaboração a que Hargreaves (1998) denominou de colegialidade artificial. Ainda como forma de responder à primeira questão, concluiu-se, de acordo com as respostas ao questionário, que a análise de casos individuais de alunos (abordada muitas, 60%, ou algumas vezes, 36%) e situações de indisciplina (discutidas muitas vezes, 52%, ou algumas vezes, 44%) ocupam um lugar central, ideia que é corroborada, de certa forma, pelos coordenadores das EE quando, na entrevista, elegeram o comportamento e aproveitamento como assuntos mais abordados, relegando para segundo plano aspetos como a interdisciplinaridade, tão valorizada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e defendida pelos documentos orientadores da escola, verificando-se, assim, um certo afastamento dos pressupostos legais, defendidos também pela escola, e confirmando que, tal como sugere Costa (2003), “não basta regulamentar, não basta elaborar e aprovar documentos (...) para que um projeto decretado seja sinónimo de um projeto construído” (p. 1329). Importa referir que, segundo a entrevista, alguns coordenadores esclareceram que davam prioridade aos assuntos que os preocupavam mais, nomeadamente o comportamento. De facto, parece prevalecer a ideia de que cada reunião era dedicada à “preocupação do momento”, para a qual todos, ou quase todos, contribuíam com soluções, sem haver um fio condutor geral que conduzisse à realização de outro tipo de trabalho. Também não dedicaram muito tempo ao preenchimento de documentação (56% referem que apenas o fizeram algumas vezes e 16% muitas vezes) ou à monitorização do trabalho realizado (44% esclarecem que tal aconteceu algumas vezes e 36% muitas vezes), sendo que, na entrevista, alguns coordenadores esclareceram que existe uma monitorização, ainda que informal ou, quando não é feita, é porque o tempo é gerido de acordo com os assuntos que consideram mais relevantes. Um dos entrevistados apresenta como justificação para o não preenchimento de documentação o facto de esta nem sempre ser solicitada nos prazos em que decorreram as reuniões das equipas, o que vai ao encontro



do descrito anteriormente, a rigidez da frequência dessas reuniões. Apesar de ter sido frisado por metade dos inquiridos que as diretrizes/indicações por parte da direção, ou mesmo uma formação, poderiam ajudar a ultrapassar este constrangimento, a verdade é que elas existem e estão plasmadas, quer nos documentos legais, quer nos documentos orientadores da escola, embora os professores não pareçam muito cientes das mesmas. Considera-se que esta questão poderia ser ultrapassada, como refere um coordenador, através de uma monitorização mais formal do trabalho realizado ao nível das EE.

Para dar resposta à segunda questão (Em que dimensões se desenvolve o trabalho colaborativo nas Equipas Educativas?), concluiu-se, segundo os dados do questionário, que a área privilegiada foi a da partilha, nomeadamente de estratégias de ensino, sendo que 64% afirmam fazê-lo algumas vezes e 28% muitas vezes, ficando para segundo plano a partilha de recursos, pois 16% referem que tal se verifica muitas vezes e 48% algumas vezes. Também a elaboração conjunta de recursos ou mesmo instrumentos de avaliação mereceu pouco destaque por parte dos professores (44% esclarecem que raramente aconteceu e 16% indicam mesmo que nunca se verificou). De salientar que 60% dos inquiridos afirmaram que raramente aproveitaram essas reuniões para planificar aulas em conjunto. A entrevista permitiu confirmar esta situação e até mesmo compreender que muitas destas estratégias estavam diretamente ligadas ao comportamento, que constituía uma preocupação central. Nos documentos orientadores da escola, nomeadamente no Regulamento Interno, esta situação surge integrada na gestão do Plano Curricular de Turma, que não foi mencionado pelos inquiridos.

Quando passamos para uma outra dimensão, mais profunda, que diz respeito à lecionação em conjunto ou permuta entre docentes, concluiu-se, segundo o questionário, que o trabalho desenvolvido nas EE não conduziu à colaboração docente a este nível (44% referem nunca e 28% que apenas raramente lecionaram em conjunto, enquanto 32% esclarecem que nunca houve permuta temporária entre docentes e 44% que raramente aconteceu), tendo sido possível compreender, mediante a entrevista que, quando aconteceu, teve por base determinados projetos, muitos deles definidos previamente e resultantes das imposições legais. Dois coordenadores esclarecem ainda que este TC nem sempre é devidamente valorizado pelos professores. Há mesmo um coordenador que refere que não via qualquer utilidade nestas reuniões, até ter tido uma experiência positiva neste âmbito. Assim, entende-se que o trabalho desenvolvido permitiu a implementação de determinados projetos, já existentes, não promovendo, no entanto, a criação de outros, resultantes desses momentos de colaboração docente. Foi apresentada como justificação a questão do tempo ou da própria atitude do professor, tal como defenderam Pacheco (2013) ou Bush e Grotjohann (2020), ao considerarem que poderão representar um constrangimento a uma colaboração mais efetiva. Contudo, importa relembrar que a generalidade dos docentes considerou que o tempo atribuído para as reuniões das EE foi suficiente e bem gerido, embora os assuntos nem sempre tenham sido pertinentes. Os coordenadores, quando questionados na entrevista acerca do seu papel, reconhecem que lhes compete organizar os trabalhos, coordenar e ouvir os colegas, ou seja, liderar, tal como previsto no Regulamento Interno. Consideram ainda que o perfil do coordenador interfere no trabalho realizado e que, por vezes, estão sujeitos a uma pressão adicional, por parte dos colegas, por entenderem que

são eles os principais responsáveis pela resolução dos problemas. Assim, concluiu-se que a gestão do tempo e a forma como foi (ou não) rentabilizado resulta da atuação de todos os intervenientes, nomeadamente dos coordenadores, pelo que a alegada falta de tempo para uma colaboração mais profunda não é assim tão linear.

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

Procurando dar resposta à terceira questão (Que tipos de relações colaborativas existem nas EE, segundo as perceções dos professores envolvidos?), concluiu-se, mediante resultados do questionário, que os docentes consideram haver apoio, confiança, disponibilidade, reciprocidade e motivação, embora entendam que os próprios evidenciam mais estas atitudes do que os colegas (uma vez que apenas 4% dos respondentes discorda parcialmente relativamente ao apoio ou confiança que sentiu por parte dos colegas e 8% destaca a sua falta de motivação ou dos colegas). De todas estas atitudes, favoráveis à colaboração docente, a menos indicada por parte dos respondentes é a reciprocidade dos colegas às sugestões apresentadas (12% dos respondentes discordam parcialmente desta situação). Assim, pode afirmar-se que, globalmente, o ambiente vivido nas EE é propício a uma colaboração efetiva entre os docentes. Esta posição é corroborada pelos coordenadores quando, na entrevista, justificam que tal se deve também ao facto de haver um corpo docente estável e uma boa relação entre professores. A importância dessa colaboração foi evidente no descrito pelo coordenador que desempenhava estas funções pela primeira vez, o que parece estar de acordo com o defendido por Lima (2002), quando refere que a colaboração fornece "(...) aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola" (p.41). Esta situação aparenta ir ao encontro do previsto no Projeto Educativo da Escola, nomeadamente na forma como valoriza e implementa estratégias para fomentar a colaboração docente, tal como defendem Vangrieken et al. (2015), ao destacarem a importância de se criar condições para tal, a nível estrutural e organizacional.

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

No que concerne ao segundo objetivo do estudo, Identificar as principais dificuldades e facilitadores que os professores percecionam na implementação de práticas de TC no seio das EE, foram elaboradas as seguintes questões: Que fatores dificultam estas práticas de TC? Quais os principais facilitadores?

Para responder à primeira questão, concluiu-se, mediante a entrevista, que existem barreiras de ordem organizacional e de ordem pessoal. Relativamente às primeiras, mereceu es-

pecial destaque o facto de nem todos os elementos do Conselho de Turma estarem presentes nas reuniões das EE, e também a postura do professor, por não valorizar devidamente estas reuniões, o que remete para a falta de motivação evidenciada por Pacheco (2013), ou por estar muito habituado a trabalhar de forma individual, o denominado “individualismo estratégico”, proposto por Hargreaves (1998). A questão da constituição das EE está referida no Regulamento Interno, salvaguardando-se essa possibilidade ao mencionar-se que tal acontecerá sempre que possível. Embora esta situação seja apontada como o principal aspeto a melhorar, dois coordenadores também salientam a importância da continuidade da EE, considerando que o facto de esta existir apenas no sétimo ano constitui um constrangimento, sendo adequado prolongar o seu funcionamento nos anos letivos seguintes.

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

Por fim, relativamente ao último objetivo, Conhecer as perceções dos professores sobre o impacto e a eficácia do TC nas EE, formulou-se a seguinte questão: Quais as perceções dos professores acerca do TC realizado pelas EE?

Para dar resposta a esta questão, tentámos perceber, junto dos inquiridos, em que medida consideram que a colaboração docente no âmbito das EE promove a melhoria do desempenho dos alunos, dos professores e da escola em geral, tal como defendem Lima (2002), Vangrieken et al. (2015), ou mesmo estudos internacionais realizados na última década (TALIS, 2013, 2018; Comissão Europeia, 2017). Relativamente aos alunos, os inquiridos por questionário permitem concluir que a colaboração docente no âmbito das EE é benéfica a vários níveis: diversificação de estratégias de ensino (92% dos respondentes concorda com esta afirmação), processo de ensino aprendizagem mais centrado no aluno (88% de concordância), prevenção de insucesso e abandono escolar, inclusão (92% de concordância) e implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (96% de concordância), promoção de informação descritiva sobre os alunos (92% de concordância) - em suma, promove o seu sucesso educativo. Esta foi também a conclusão que emergiu das entrevistas, pois todos os coordenadores consideram que os alunos

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

Relativamente aos professores, os dados do questionário permitiram concluir que a colaboração docente nas EE contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo de destacar a prevenção do isolamento, da solidão (68% concorda com esta afirmação) e do mal-estar (72% de concordância), uma maior abertura à mudança e inovação (80% de concordância), o desenvolvimento de competências de comunicação (88% de concordância) e uma maior integração de novos docentes (84% de concordância). Contudo, os resultados apurados indicam que este trabalho não é relevante para a capacitação digital dos docentes (52% de concordância) e não contribui para diminuir a sobrecarga de trabalho (apenas 32% de concordância). Através da entrevista, é dito que esta situação advém do facto de muitas vezes serem definidas estratégias em equipa que implicam mais trabalho individual do professor, ou do tempo não ser devidamente rentabilizado, ou até pela forma como encaram este trabalho, sendo “mais uma hora”, desnecessária, por vezes, devido à experiência de ensino que já detêm. No entanto, e embora não considerem que alivia o trabalho do professor, reconhecem que, por vezes, o facilita, por terem sido definidas estratégias em conjunto, caminhos comuns, e promove a reflexão individual. Estas conclusões parecem estar alinhadas com o defendido por Vangrieken et al. (2015) que, apesar de reconhecerem os benefícios da colaboração docente, muitos deles de acordo com as conclusões do nosso estudo, alertam para alguns riscos da colaboração, nomeadamente este, o excesso de trabalho.

No que se refere à escola em geral, também os instrumentos aplicados permitem concluir que a colaboração docente nas EE é benéfica a vários níveis, desde a articulação de conteúdos (96% de concordância, à uniformização de procedimentos (88% de concordância), passando pela articulação com a comunidade (76% de concordância), ou operacionalização dos documentos estruturantes da escola e normativos legais (92% de concordância), melhorando a eficácia e qualidade da escola (88% de concordância). Na entrevista, um coordenador reforça mesmo a ideia de que, ao impactar de forma positiva o desempenho dos alunos, contribui necessariamente para melhorar o desempenho da escola. Estas conclusões vão ao encontro do definido no Projeto Educativo da Escola, quando estabelece como objetivo a promoção de uma cultura de colaboração, que permita desenvolver condições para que alunos e professores partilhem experiências e aprendam em diferentes situações. A entrevista esclarece ainda que, muitas vezes, a colaboração docente no âmbito das EE permitiu uma atuação mais célere face aos problemas diagnosticados, um melhor conhecimento dos alunos e uma planificação conjunta de projetos da turma. Assim, podemos afirmar que o TC desenvolvido a este nível permite alcançar esse objetivo, definido no Projeto Educativo.

Efetivamente, pode concluir-se que, segundo as perceções deste conjunto de professores, a colaboração docente nas EE é benéfica para todos, alunos, professores e escola em geral, não

sendo possível, no entanto, confirmar a proposta de Vangrieken et al. (2015), ao considerarem que são os professores quem mais beneficia.

Conclusão

A existência de Equipas Educativas e o modo como estas operacionalizam as suas dinâmicas de trabalho colaborativo, apesar de responderem a uma imposição legal, resultam também da forma como cada escola valoriza essas mesmas dinâmicas, criando as condições organizacionais e estruturais necessárias. A realização deste estudo tornou evidente que o TC desenvolvido no âmbito das EE é benéfico para os alunos, pois promove o seu sucesso, para os professores, contribuindo para o seu desempenho pessoal e profissional, e para a escola em geral, melhorando a sua qualidade e eficácia. Ainda assim, é possível caminhar em direção a uma colaboração mais profunda. Neste sentido, ousamos propor um conjunto de ações que poderão potenciar a colaboração. Neste contexto à organização escolar competirá:

- i) atribuir a todos os docentes que integram as EE um tempo (flexível) no seu horário para reuniões,
- ii) prolongar o funcionamento das Equipas ao longo de todo o ciclo,
- iii) valorizar e reconhecer o trabalho realizado,
- iv) dinamizar ações que promovam um bom ambiente entre professores,
- v) monitorizar/avaliar o trabalho desenvolvido
- vi) e selecionar o coordenador de acordo com o seu perfil.

Por outro lado, às EE caberá gerir o tempo atribuído, planificar e monitorizar o trabalho em curso, apelando a uma participação ativa e ao envolvimento de todos os intervenientes.

Referências

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: Do discurso às práticas* (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3718>
- Abelha, M., & Machado, E. (2018). Supervisão, colaboração e formação: Relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1). <http://hdl.handle.net/10400.2/11916>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (5ª edição). Edições 70, Lda.
- Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teacher's attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>

- Costa, J. (2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educ. Soc. Campinas*, 24, 1319-1340 <https://www.scielo.br/j/es/a/nwSyTbMwryZ7PmxGrxyN8Ky/?lang=pt>
- Coutinho, C.P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana: Teoria e Prática*. Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Fialho, I. & Sarroeira, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. *Educação. Temas e problemas*, 9, 1-20.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16. <https://www.researchgate.net/publication/228982878>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas – para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs.), *Turma Mais e Sucesso Escolar: Fragmentos de um percurso* (pp. 45–58). <http://hdl.handle.net/10400.14/13041>
- Frota, A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal) <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6004/1/5118.pdf>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Macraw-Hill de Portugal
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). Solidarity with solidarity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). Leading Collaborative Professionalism. *Centre for Strategic Education Seminar Series* (paper #274).
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22–26.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora
- Miranda, H., Abelha, M., & Seabra, F. (2024). Centros escolares: Espaços de colaboração transformadora entre docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo. *Educação & Pesquisa*, 50, e265037. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202450265037>
- Pacheco, K. (2013). *Os departamentos curriculares e as práticas de colaboração docente*. (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Portugal) <https://repositorio.uac.pt>
- Pinheiro, G. & Alves, J. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação E Pesquisa*, 49(contínuo), e250986. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989>
- Sampieri, H. Collado, C. Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.) Mc.graw-Hill
- 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), 644-668. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003442>
- Semião, D., Tinoca, L. & Pinho, A. (2022). Cultura Profissional dos Professores: Da teoria de Andy Hargreaves à realidade vivenciada na Escola. *Educação em Revista*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102-469837369>

TALIS (2018). Insights and Interpretations. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf

Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó.

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