

<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>

Data de receção: 26/01/2022

Data de aceitação: 07/03/2022

TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE PARA A MELHORIA DA AÇÃO EDUCATIVA

TEACHER COLLABORATION FOR THE ENHANCEMENT OF EDUCATIONAL PRACTICES

Sónia Alves ¹ orcid.org/0000-0001-7454-9707

Lara Macedo ² orcid.org/0000-0002-1890-8776

Olga Maria Madanelo ³ orcid.org/0000-0002-6320-7477

Maria Manuela Martins ⁴ orcid.org/0000-0001-6743-0572

Maria Martins ⁵ orcid.org/0000-0001-5935-176X

RESUMO

As potencialidades do trabalho colaborativo, nomeadamente em contexto educativo, têm vindo a ser apontadas como uma estratégia robusta para a promoção da melhoria dos desempenhos das instituições. Esta apologia é feita quer ao nível do conhecimento

¹ Docente do AE de Oliveira do Hospital, representante do CFAE Coimbra Interior na Equipa da Região Centro para a Autonomia e Flexibilidade Curricular – Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro. E-mail: svsalves@gmail.com

² Docente do AE de Albergaria-a-Velha, representante do CFIAP na Equipa da Região Centro para a Autonomia e Flexibilidade Curricular – Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro. E-mail: larasmacedo74@gmail.com

³ Docente do AE de S. Pedro do Sul, representante do CFAE Castro Daire / Lafões na Equipa da Região Centro para a Autonomia e Flexibilidade Curricular – Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro. E-mail: olgamadanelo@gmail.com

⁴ Docente do AE de Vagos, representante do CFAE CIVOB na Equipa da Região Centro para a Autonomia e Flexibilidade Curricular – Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro. E-mail: mminfante@gmail.com

⁵ Docente do AE Infante D. Henrique, representante do CFAE Visprof na Equipa da Região Centro para a Autonomia e Flexibilidade Curricular – Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro. E-mail: mariamartinssousa@gmail.com

científico, como descrevem vários estudos, quer ao nível das políticas educativas em vigor em Portugal, em que é apresentada como um caminho fundamental para o enriquecimento das opções curriculares e das dinâmicas pedagógicas, adotadas pelas escolas e pelos seus professores.

Conhecer a realidade das 26 unidades orgânicas da Região Centro que participaram foi o objetivo deste estudo, tentando contribuir para essa reflexão. A recolha de dados efetuou-se através da aplicação de um questionário, disponibilizado online entre 15 de junho e 20 de setembro de 2021. A análise dos dados seguiu uma metodologia de natureza quantitativa, assente numa abordagem crítica descritiva.

Os resultados evidenciam um reconhecimento massivo das potencialidades do trabalho colaborativo, mas práticas ainda pouco consistentes no que respeita a esta metodologia de trabalho, uma vez que a mesma acontece mais em contexto formais e numa lógica mais disciplinar.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, Docência, Aprendizagens

ABSTRACT

The potential of collaborative work, particularly in the educational context, has been pointed out as a powerful strategy for enhancing the institutions' performances. This endorsement occurs either at the scientific and theoretical investigations level, as found in several studies, and at the prevailing Portuguese educational policies, wherein collaboration is depicted as a fundamental strategy to improve and develop the curricular options and the pedagogical dynamics implemented by schools and by teachers.

In this study, we aimed at understanding the reality of teachers' collaboration in the 26 schools of the Central Region of Portugal that participated in our inquiry, as a way to contribute to the discussion on this theme. Data was collected by means of an online questionnaire, available between 15 June and 20 September 2021, and its analysis followed a quantitative methodology based on the descriptive critical approach.

The results show a massive recognition of the potential of teachers'

collaboration to enhance educational practices, although collaborative process are still inconsistent and take place mainly in formal contexts and within the limits of each curricular subject or department.

Keywords: Colaboration, Teaching, Learning.

1. A COLABORAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MUDANÇA E INOVAÇÃO NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

A «valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens» é assumida como um dos princípios orientadores do currículo dos ensinos básico e secundário⁶; o mesmo normativo considera «fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores»⁷, propondo a «constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos»⁸ e a implementação de «diferentes formas de organização, nomeadamente: a) O trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências»⁹, como estratégia de «promoção da qualidade e eficiência educativas.»⁹

Instituindo os professores enquanto agentes do desenvolvimento curricular¹⁰, a flexibilidade curricular implica que estes se assumam como profissionais reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional, quanto à gestão e configuração articulada do currículo a ser apreendido, à planificação, execução e avaliação conjuntas nas diferentes fases do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, à operacionalização do trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar e à avaliação do impacto das estratégias adotadas (Alves, Madanelo & Martins, 2019).

A relevância do trabalho colaborativo entre docentes quer no desenvolvimento profissional individual, quer na evolução das organizações de ensino, quer ainda, consequentemente, na mudança,

⁶ Alínea s) do ponto 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

⁷ Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

⁸ Alínea iv) do Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

⁹ Ponto 5 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

¹⁰ Número 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

inovação e melhoria da ação educativa tem sido realçada por diversos autores, em numerosos estudos (Abelha, 2011; Alarcão & Canha, 2013; Andrade *et al.*, 2008; Andrade & Pinho, 2010; Boavida & Ponte, 2002; Canha, 2013; Day, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Macedo, 2016; Martins, 2016; Neto-Mendes, 1999; Pinheiro, 2012; Roldão, 2007; Silva, 2010, 2016).

Nas diferentes culturas de trabalho docente que comumente se distinguem (Hargreaves, 1998), o **individualismo** continua a ser considerado uma característica profissional distintiva, na medida em que, tradicionalmente, cada docente concretiza, por si mesmo, a ação educativa e a interação pedagógica com os seus alunos (Marcelo, 2009). De facto, este individualismo parece decorrer, em grande parte, do isolamento físico advindo de uma organização da escola em função de áreas curriculares desagregadas, quer temporalmente, pela configuração de tempos letivos distintos, quer espacialmente, pela atribuição de um espaço de sala de aula delimitado para o exercício das funções de lecionação de cada docente (Hargreaves, 1998). Por outro lado, também a carga de trabalho não letivo, sentida como excessiva por muitos docentes, bem como a perceção de que tais tarefas são mais rapidamente realizadas numa modalidade de trabalho individual podem concorrer para a pouca disponibilidade ou interesse dos professores em práticas de trabalho colaborativo (Neto-Mendes, 1999), que acabam por se restringir a contextos formais, institucionalmente determinados. Os constrangimentos que esta cultura de individualismo pode implicar têm sido relacionados com limitações no seu desenvolvimento profissional, por dificultarem o contacto com novos conhecimentos e metodologias, a análise e reflexão conjunta sobre os processos pedagógicos, no âmbito das quais poderia gerar-se *feedback* entre pares, e a divulgação das boas práticas, o que retarda, quando não inviabiliza, a inovação e mudança educativas (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998).

A **cultura de balcanização** no trabalho docente assenta em práticas de colaboração no âmbito de grupos reduzidos que, geralmente, integram profissionais de uma mesma área curricular e perfilham, cada um, concepções estanques acerca das dinâmicas e metodologias pedagógicas mais eficazes nas respetivas disciplinas, assumindo pouco interesse em

adotar uma visão mais alargada da ação educativa e da gestão curricular (Fullan & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 1994; Neto-Mendes, 1999); assim, os grupos de trabalho balcanizados têm um contributo limitado no desenvolvimento profissional e organizacional (Day, 2001).

Quando o trabalho colaborativo é decidido e estabelecido pelos órgãos de gestão escolar, nomeadamente, para tarefas de planificação conjunta de atividades de ensino, de aprendizagem e ou de avaliação, bem como para a implementação de estratégias ou medidas superiormente decididas, configura-se uma **cultura de colegialidade artificial** (Fullan & Hargreaves, 2001), uma colaboração imposta e regulada administrativamente, na sua dinâmica (compulsiva), tempos e espaços (fixos) e propósitos (operacionalização de decisões e ordens de entidades hierarquicamente superiores). Este tipo de contexto colaborativo, de origem extrínseca e, portanto, frequentemente imposto com condições de pouca autonomia e flexibilidade aos docentes, pode, ainda assim, constituir uma primeira etapa no processo de construção de práticas colaborativas mais genuínas e fecundas.

Uma **cultura de colaboração** docente voluntária, natural e autêntica é firmada numa reflexão conjunta e sistemática sobre as práticas, em interação dialógica e democrática e com partilha de conceções e experiências complementares, tendo em vista propósitos coletivamente definidos (Martins, 2016; Silva, 2002), incluindo a busca de soluções adequadas aos problemas, os quais são assumidos não como obstáculos com efeitos individuais, mas como constrangimentos para toda a comunidade de aprendizagem; tal cultura colaborativa é, normalmente, considerada pelos professores um elemento fundamental do seu desenvolvimento profissional, com significativos resultados quanto à eficiência e eficácia da sua ação educativa, bem como na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Abelha & Machado, 2018; Macedo, 2016), conduzindo, amiúde, à introdução de mudança e inovação na organização escolar, em geral.

O trabalho colaborativo entre professores promove mais reflexão e mais discussão, o que propicia contextos favoráveis à introdução de mudanças com o objetivo da melhoria da escola, a partir do próprio desenvolvimento profissional de cada um. Para que cada indivíduo possa ter contributos válidos a fornecer, a partir de um processo de construção

singular, em tempos e modos de trabalho individuais, as tarefas de trabalho colaborativo entre professores devem prever, igualmente, momentos de trabalho individual, para preparar ou aprofundar o trabalho colegial consequente (Roldão, 2007).

A colaboração docente consistirá, assim, numa relevante modalidade de trabalho e de construção de competências em educação, favorecendo a constituição de equipas educativas empenhadas em objetivos comuns, que combinam de modo sinérgico os saberes e esforços particulares, para enriquecer os processos pedagógicos. Através da partilha e articulação de experiências, de proficiências e de perspetivas diversificadas, alarga-se a capacidade de inovação e de mudança, potenciadas pelo maior número e variedade de recursos. Por outro lado, as possibilidades de aprendizagem mútua e de desenvolver melhores condições para enfrentar dúvidas e contrariedades variadas são grandemente favorecidas pelas interações, diálogos e reflexões em conjunto (Boavida & Ponte, 2002, citados por Abelha, 2011). Algumas das principais vantagens da adoção de uma cultura de colaboração docentes nas escolas que têm sido reconhecidas, ao nível da (re)organização das estruturas e do desenvolvimento educativos (Abelha, 2011; Hargreaves, 1998; Lamy, 2015), prendem-se com a melhoria da eficácia e da qualidade do ensino, com a consequente melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, na medida em que são encorajados a diversificação de estratégias de ensino e o *feedback* entre pares. A própria assunção dos riscos e a superação dos fracassos e frustrações que, muitas vezes, acompanham os momentos iniciais dos processos de mudança e inovação são largamente beneficiados, pelo apoio moral que a decisão, determinação e ação colegiais representam para os professores, minorando os sentimentos de incerteza individuais e potenciando o desenvolvimento da confiança profissional coletiva.

A capacidade de reflexão acrescida em contextos colaborativos apoia cada professor na reflexão sobre as práticas pedagógicas próprias, no sentido de poder melhorá-las, e gera novas oportunidades de aprendizagem, a partir da interação com os pares, ao nível da sala de aula, departamento curricular ou escola, assim se constituindo como uma poderosa fonte de desenvolvimento profissional e via de aperfeiçoamento contínuo, estimulando os docentes a encararem a mudança como um

processo de evolução consistente, que permitirá dar resposta a problemas diagnosticados. A colaboração permitirá, então, um processo de construção de conhecimento pela investigação, numa relação de complementaridade entre parceiros, na construção de conhecimento e na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuos (Alarcão & Canha, 2013; Canha, 2013; Roldão, 2007).

Os autores e investigadores (Abelha, 2011; Hargreaves, 1998; Lamy, 2015) também têm salientado a redução da sobrecarga de trabalho docente, pela promoção da partilha de tarefas e responsabilidades, e o aumento da eficiência ao nível da articulação e coordenação das atividades, o que permite mitigar a repetição e a redundância de professores e disciplinas. Finalmente, também foram considerados ganhos quanto ao poder de afirmação, enquanto classe profissional, uma vez que reforça a segurança e perceção de autoeficácia perante inovações externamente introduzidas, bem como a força moral para lhes resistir, se necessário. Deste modo, as relações de colaboração entre professores são um dos mais importantes fatores de eficaz desenvolvimento curricular e profissional, face às mudanças educativas, organizacionais e contextuais.

Uma conceção muito diversa desta modalidade de interação e trabalho colegial é a designada **colaboração confortável** (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Martins, 2016), uma forma de colaboração restrita à partilha de atividades e materiais didáticos e ao fornecimento de conselhos ou apoio, sem, contudo, incluir análise, reflexão ou crítica construtiva e sem assumir a aula ou a lecionação como espaço de ação coletiva. A colaboração confortável pode revestir a forma de planificação conjunta em função do cumprimento de objetivos na gestão do currículo, de adoção de critérios comuns de avaliação ou de consternação solidária perante problemas disciplinares ou de aprendizagem dos alunos, mas sem que os docentes assumam a necessidade de conjugar esforços na análise e resolução dos constrangimentos identificados (Martins, 2016). Deste modo, a colaboração confortável não promove significativamente o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, traz poucos contributos à melhoria do ensino e da qualidade das aprendizagens.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo foi realizado com o propósito global de conhecer e caracterizar a realidade de 26 unidades orgânicas associadas de quatro Centros de Formação de Associação de Escolas da Região Centro, no que diz respeito às práticas de trabalho colaborativo entre os docentes. A partir desta caracterização, pretendeu-se, ainda, contribuir para estimular a reflexão acerca da natureza e qualidade do trabalho colaborativo, nomeadamente, quanto à sua existência nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (AE/ENA) dos sujeitos participantes, bem como as múltiplas implicações daí decorrentes, quer no desenvolvimento profissional dos professores, quer quanto a potenciais contributos para o sucesso educativo dos alunos.

Tendo em vista estes propósitos, foi feito o levantamento das representações dos docentes no que concerne a existência de uma cultura de trabalho colaborativo (TC) nos seus contextos escolares, bem como a importância que atribuem a essa metodologia de trabalho, em termos do contributo que lhe reconhecem na melhoria da ação educativa e consequente melhoria das aprendizagens dos alunos, a partir de um conjunto de objetivos específicos, com os quais se pretendia conhecer:

- Os hábitos de trabalho colaborativo no respetivo AE/ENA;
- O contributo da forma como está organizado o trabalho docente nesses AE/ENA para a existência de práticas colaborativas entre professores;
- O(s) contexto(s) em que é desenvolvido o trabalho colaborativo;
- As situações, objetivos e respetiva frequência com que esse trabalho colaborativo é realizado;
- O impacto do trabalho colaborativo desenvolvido entre os docentes na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Quanto ao paradigma de investigação e considerando os seus objetivos, este estudo inscreve-se numa perspetiva metodológica de natureza hermenêutica (Simões, 1990), ou seja, procura compreender os temas e os fenómenos educacionais através das perspetivas interpretativas de dados de natureza quantitativa.

Para a recolha de dados, aplicou-se um inquérito por questionário, inspirado no construído por Macedo (2016) e Martins (2016), que foi disponibilizado *online*, entre os dias 15 de junho e 20 de setembro de 2021. O referido instrumento é constituído por duas partes. Na primeira parte pretendeu-se recolher os dados pessoais e profissionais dos inquiridos: identificação do AE/ENA onde exerce funções, nível de docência, tempo de serviço e cargos que desempenha, com vista à caracterização da amostra do estudo. A segunda parte refere-se exclusivamente à recolha de informação acerca do modo como os professores percecionam os contextos ecológicos das escolas onde lecionam relativamente às “práticas colaborativas”. Com a finalidade de percebermos a frequência com que os participantes realizam o trabalho colaborativo (questão 11) foi utilizada uma escala de Likert¹¹ de tipo verbal¹².

Quanto à forma, o questionário apresenta oito questões fechadas, duas semifechadas e quatro de resposta aberta. As respostas dos questionários foram, por opção das autoras, analisadas com base num procedimento de análise estatística descritiva, de forma a poder apresentar as medidas descritivas de estatística, isto é, os valores de frequência (absoluta e relativa) e, quando pertinente, médias, medianas e desvio-padrão.

3. DISCUSSÃO CRÍTICA DOS DADOS

3.1. Caracterização geral da amostra

Participaram neste estudo 1260 professores das 26 unidades orgânicas que pertencem à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços Região Centro.

No que se refere à variável *nível de ensino*, verifica-se que mais de metade dos professores respondentes pertence a grupos disciplinares vinculados ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário [52%] (27% ao 3º CEB e 25% ao Ensino Secundário). Segue-se a

¹¹ Em que foram consideradas 5 possibilidades de resposta.

¹² Neste tipo de escala tivemos em consideração que cada proposição deve ter uma única ideia para não baralhar o inquirido; ser curta e expressa com simplicidade; ter em conta o nível de linguagem do inquirido; exprimir uma opinião e não um facto; exprimir um pensamento completo; estar na voz ativa; ter em conta que o objeto da atitude medida deve ser o sujeito da frase; evitar duplas negações.

participação dos professores vinculados ao 1.º CEB (23%) e os professores do 2º CEB e Educação Pré-Escolar, com percentagens de participação de 17% e 8%, respetivamente.

Trata-se de uma amostra de professores com um *tempo de serviço* considerável (84% (n=1055) exercem funções há mais de 21 anos e apenas 4% (n=53) há menos de 10 anos), o que confere uma certa consistência às suas respostas.

Quanto aos *cargos desempenhados*, a maioria relativa dos professores respondentes exerce as funções de Diretor de Turma (DT) (459, ou seja 36,4%). Existem, ainda, 102 Coordenadores de Área Disciplinar/Grupo, 76 Coordenadores de Projetos, 73 Coordenadores de Departamento, 37 elementos da Direção, 33 Coordenadores de ano, 26 Coordenadores de Diretores de Turma, 22 Coordenadores de Cidadania e 11 Coordenadores da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Regista-se, ainda, que 128 exercem outros cargos como, por exemplo, Coordenador de Estabelecimento, Diretor de Curso, professor coadjuvante e elemento do Conselho Geral. A diversidade de funções apresentadas na categoria residual “Outros” dificulta a sua análise, uma vez que os valores apresentados não são expressivos. O número de professores respondentes que não possuem nenhum cargo ou função na escola corresponde a 471 professores (37,3%), o que nos leva a constatar uma baixa diversificação de funções.

3.2. As representações dos participantes

Um dos primeiros dados recolhidos permitiu constatar que o trabalho colaborativo é considerado uma *prática existente* em 96% (n=1215) dos casos, embora 15% (n=183) considere que a forma como está organizado o trabalho docente nos seus contextos não estimula a existência de práticas colaborativas entre professores.

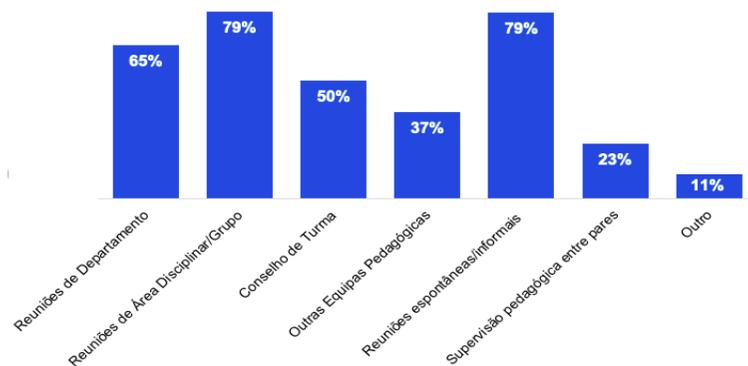
Uma vez que 76% (n=956) tem no seu horário tempo atribuído para tal, podemos estar perante uma cultura de colegialidade artificial (Fullan & Hargreaves, 2001), já que a sua existência é determinada pelo órgão de

gestão. Esta constatação corrobora a opinião de Marques¹³ (2021), que, ao fazer a apologia do potencial do trabalho colaborativo, lembra que colaborar não é intuitivo nem imediato, concluindo que é preciso aprender a colaborar, pelo que se poderá concluir que a atribuição formal de horas não é condição suficiente para promover uma cultura de TC, devendo a escola ir mais além, nomeadamente, através da sensibilização e de programas de capacitação dos docentes por forma a construir práticas colaborativas mais autênticas e frutíferas.

Questionados sobre *o(s) contexto(s) em que é desenvolvido o trabalho colaborativo*, os docentes referem quer situações mais formais, quer contextos mais espontâneos, conforme se pode verificar no gráfico 1.

Gráfico 1

Contextos em que é desenvolvido o trabalho colaborativo



A leitura do gráfico permite verificar que esta metodologia de trabalho entre os docentes acontece maioritariamente, e com algum destaque, em “Reuniões de Área Disciplinar/Grupo” e “Reuniões espontâneas/informais entre docentes”, com uma prevalência muito semelhante, de 79% (n= 995) e 79% (n=991), respetivamente. Em terceiro lugar, com 65% (n=816), são referidas as “Reuniões de Departamento”, seguindo-se os “Conselhos de Turma”, a que corresponde uma taxa de respostas de 50% (n=630).

¹³ Diretor da Academia de Liderança Colaborativa.

Embora com uma incidência significativamente menor, são ainda referidos contextos como “Outras Equipas Pedagógicas”, com 37% (n=463) e “Supervisão pedagógica entre pares”, com 23% de respostas, sendo os “outros” contextos apontados por 11% (n=133).

Chamados a identificar os **objetivos com que o TC é realizado nesses contextos**, assim como a **frequência com que isso acontece**, as respostas são múltiplas e de uma grande diversidade, como se pode verificar na seguinte tabela.

Da diversidade de respostas obtidas, começamos por salientar **os propósitos que, com maior frequência, mobilizam os docentes para trabalharem colaborativamente**.

Assim, com frequência não inferior a uma vez por mês (uma/duas vezes por mês ou uma vez por semana), são referidas com **maior expressividade situações diretamente relacionadas com a preparação conjunta das atividades letivas**: “Partilha de recursos didáticos” (n=1005), “Planificação de aulas” (n=907); “Construção de recursos didáticos” (n=881). Também de forma expressiva, os docentes apontam, ainda, como mote para esta metodologia de trabalho a necessidade de “Resolução partilhada de dificuldades” (n=942). Com uma menor taxa de incidência, mas ainda assim de forma significativa, aparecem situações como “A partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes” e “A elaboração de instrumentos de avaliação dos alunos” (n=724 cada), seguidas de “Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas” (n=698), “A reflexão sobre a eficácia das diferentes estratégias de avaliação aplicadas” (n=652) e “A elaboração das planificações de unidades temáticas/curriculares” (n=559). A alguma distância, aparece como motor do trabalho colaborativo “O planeamento e concretização de trabalho interdisciplinar (DAC, projetos...” (n=473).

Tabela 1
 Situações, objetivos e frequência do Trabalho Colaborativo

	Nunca	Uma vez por ano escolar	Uma vez por período escolar	Uma a duas vezes por mês	Pelo menos uma vez por semana
Na elaboração das planificações anuais.	18	715	351	117	59
Na elaboração das planificações de unidades temáticas/curriculares.	42	248	411	433	126
Na planificação de aulas.	154	66	133	389	518
Na planificação de atividades no âmbito do PAA.	28	294	572	310	56
Na construção de recursos didáticos.	102	83	194	479	402
Na partilha de recursos didáticos.	50	68	137	463	542
Na elaboração de instrumentos de avaliação dos alunos.	48	149	339	576	148
Na observação informal de aulas dos colegas.	751	180	160	76	93
Na resolução partilhada de dificuldades.	65	88	165	425	517
Na lecionação conjunta de aulas (coadjuvação, codocência).	535	85	79	107	454
No planeamento e concretização de trabalho interdisciplinar (Domínios de Autonomia Curricular (DAC), projetos,...).	135	179	473	355	118
Na partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes.	84	135	317	438	286
Na reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas.	58	120	384	403	295
Na reflexão sobre a eficácia das diferentes estratégias de avaliação aplicadas.	52	124	432	410	242

É de salientar a constatação da falta de hábitos de acompanhamento pelos pares através de práticas supervisivas, que, na sua conceção democrática, se concretizam em processos de acompanhamento de atividades e dos profissionais que as realizam, numa vertente de orientação e aconselhamento de natureza colaborativa, interpretativa e compreensiva, realçando a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, para a melhoria da ação educativa, visando o sucesso dos alunos (Arnaud & Ribeiro, 2021; Silva, 2013). A reduzida prática de supervisão pedagógica entre pares é atestada pela menor taxa de referência da opção “Observação informal de aulas dos colegas” (n= 169).

Chamamos, ainda, a atenção para a relevância de alguns valores correspondentes a situações em que os respondentes afirmam nunca participar em trabalho colaborativo, destacando-se “A observação informal de aulas dos colegas” (n=751), “A lecionação conjunta de aulas (coadjuvação, codocência)” (n= 535) e “O planeamento e concretização de trabalho interdisciplinar (DAC, projetos,...) (n= 135). Estes dados parecem confirmar que as salas de aula dos professores continuam a estar no domínio do privado (Hargreaves, 1998), que a lecionação não é vista nem sentida, pelos sujeitos envolvidos neste estudo, como espaço de ação coletiva (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Martins, 2016) e que ainda não se assiste, em muitas unidades orgânicas, à promoção e implementação de processos de supervisão da ação educativa em sala de aula, com vista à melhoria da qualidade do ensino, da eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar e do desenvolvimento profissional dos docentes, como recomenda a Inspeção-Geral de Educação e Ciência¹⁴.

Uma vez que o TC ocorre, preferencialmente, no seio das Áreas/Grupos Disciplinares e entre áreas afins, isto é, dentro do mesmo Departamento Curricular, e parece ficar essencialmente pela partilha e construção de recursos didáticos, planificação de aulas, elaboração de instrumentos de avaliação e pelo apoio mútuo na resolução de problemas, sem que os contextos de ensino e aprendizagem sejam assumidos como espaços de

¹⁴ Relatórios da Inspeção Geral de Educação e Ciência, disponíveis em https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=08&treeID=08/03/00&auxID=

interesse e responsabilidade comum entre pares, podemos dizer que a perspectiva mais alargada e interdisciplinar da ação educativa e da gestão curricular ao nível do planeamento, realização e avaliação do ensino aprendizagem, preconizada pelo atual enquadramento legal, assume ainda pouco valor. Deste modo, estes dados poderão configurar aquilo a que Martins apelida de colaboração confortável (Martins, 2016) ou, em alguns casos, corresponder a uma metodologia de trabalho balcanizado (Fullan & Hargreaves, 2000), cujo impacto no desenvolvimento profissional e organizacional também é muito reduzido (Day, 2001).

Esta realidade parece representar uma limitada operacionalização, por parte das comunidades docentes e escolares, das atuais orientações de política educativa, expressas de modo particular ao longo do articulado do Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Com efeito, opções curriculares como os DAC, o trabalho de projeto, entre outras, correspondem a exemplos da expressão normativa da natureza transdisciplinar das aprendizagens, sendo fundamental práticas que consubstanciem uma verdadeira cultura colaborativa entre os docentes, assente em estratégias de trabalho interdisciplinar, de co-gestão e coautoria na contextualização adequada do currículo.

Questionados sobre o impacto que o trabalho colaborativo, desenvolvido nestas unidades orgânicas, tem tido na melhoria das aprendizagens dos alunos, e partindo da sua experiência profissional, a esmagadora maioria destes docentes (n= 1195) responde que reconhece a existência desse potencial, apresentando algumas evidências como fundamentação para essa opinião. Desde logo, e referida por 582 docentes, é apontada a melhoria das aprendizagens dos alunos, em consequência do impacto positivo na qualidade das práticas docentes, decorrendo esta, nomeadamente, de uma maior diversificação de materiais, estratégias e metodologias, da promoção da criatividade, de dinâmicas e materiais pedagógicos inovadores, da personalização do trabalho, colocando o aluno no centro do trabalho pedagógico.

Outra evidência, apontada por 537 respondentes, e da qual fazem depender as melhorias suprarreferidas, é a partilha potenciada e promovida pelas práticas de TC: experiências, práticas, ideias inovadoras, saberes, estratégias, recursos e materiais, esclarecimento de dúvidas, assim como a reflexão conjunta, a interajuda na resolução de variados problemas, a

coconstrução de materiais, a planificação e organização colaborativa de aulas, estratégias de avaliação e demais atividades, bem como reflexões partilhadas sobre a promoção de práticas de avaliação formativa ou a utilização das novas tecnologias.

Embora considerem que as práticas ainda não são muito significativas e o impacto não é o desejável, reconhecem o contributo que o TC pode dar na articulação entre ciclos, no diagnóstico atempado de dificuldades, bem como na discussão e monitorização da adequação das respostas implementadas, ao referirem que *“os momentos de colaboração e partilha semanalmente são uma mola impulsadora de projetos, de controlo e monitorização de práticas letivas, de aferição (...)”*(Q.10.667¹⁵), pois, na *“partilha de experiências, saberes, dúvidas, surgem as soluções às quais se responde de forma cooperada e colaborativa, o que enriquece o trabalho do docente e, conseqüentemente, se reflete numa melhoria de desempenho profissional e nas aprendizagens dos alunos. O trabalho de equipa é bastante mais enriquecedor, motivador e estimulante”* (Q.10.582¹⁶).

Outros testemunhos dão, igualmente, conta desta representação, ao afirmarem que *“todos aprendemos com todos e a eficácia da prática pedagógica acrescida da partilha de índole científico pedagógica, capacitação digital, ajuda interpares de todos os níveis, são representativos de que todo o tipo de colaboração é vantajoso quer ao nível pessoal, profissional e de “ambiente” escolar”,* considerando não ser *“concebível a prática docente de outra forma (...) a profissão docente é e foi sempre de impossível exercício sem um espírito de trabalho colaborativo”* (Q.10.1230¹⁷).

Estas representações parecem indicar uma maior sensibilização e um maior interesse, por parte dos docentes inquiridos, ao potencial que esta metodologia de trabalho encerra, decorrente de uma crescente apropriação das orientações constantes dos normativos em vigor¹⁸.

¹⁵ Questão 10, respondente 667.

¹⁶ Questão 10, respondente 582.

¹⁷ Questão 10, respondente 1230.

¹⁸ Cf. alínea s), n.º 1, art.º 4, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Embora em número muito pouco significativo (n=65), há docentes que consideram não existir uma relação entre a realização do TC e a melhoria das aprendizagens dos alunos, justificando essa opinião com a falta de tempo disponível, uma vez que referem que o tempo semanal atribuído pela organização, para além das institucionais reuniões de grupo/departamento, é largamente insuficiente para a existência de uma cultura consistente de TC e promotora de melhores aprendizagens, considerando, no entanto, que o *“trabalho colaborativo dos docentes sempre existiu, e sempre existiu para melhorar as aprendizagens dos alunos, o que falta agora é sobretudo tempo disponível para o realizar”* (Q.10.6¹⁹).

São, ainda, apresentadas fundamentações que vão no sentido do não reconhecimento do impacto do TC quer na melhoria das práticas pedagógicas, quer na melhoria das aprendizagens dos alunos, havendo, mesmo, quem considere não se poder *“fazer a leitura de causa-efeito”*.

4. REFLEXÃO FINAL

Com o propósito de conhecer as representações de 1260 docentes, de 26 unidades orgânicas associadas de quatro Centros de Formação de Associação de Escolas da Região Centro, quanto às práticas de trabalho colaborativo docente, procedeu-se ao levantamento de indicadores e perceções de docentes dos cinco níveis de ensino – Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário –, no que concerne a existência de uma cultura de trabalho colaborativo nos seus contextos escolares, bem como a forma como este está organizado e a importância e o contributo que lhe reconhecem na melhoria da ação educativa e conseqüente melhoria das aprendizagens dos alunos.

Da análise global dos dados obtidos, através da aplicação do inquérito por questionário e com base nos objetivos propostos, podemos inferir alguns aspetos relevantes no que respeita às efetivas práticas, modalidades, propósitos e efeitos do TC.

O TC é uma prática existente na maioria das 26 unidades orgânicas, destacando-se o papel determinante dos órgãos de gestão dos AE/ENA no

¹⁹ Questão 10, respondente 6.

planeamento estratégico dos horários, por forma a facilitar a ocorrência de experiências colaborativas, através da atribuição de um tempo no horário dos docentes para esta dinâmica de trabalho. Porém, o facto de ser decidido e estabelecido pelos órgãos de gestão escolar pode indicar que estamos perante uma cultura de colegialidade artificial (Fullan & Hargreaves, 2001), já que a definição de tempos nos horários dos docentes não é condição suficiente para promover uma cultura autêntica e frutífera de TC, bem como nem sempre significa que a forma como está organizado o trabalho docente nos diferentes contextos estimula a existência de práticas colaborativas entre docentes.

Outro aspeto que nos parece relevante é o facto de esta metodologia de trabalho entre docentes se desenvolver, maioritariamente, em reuniões de área disciplinar/grupo e em reuniões espontâneas/informais entre docentes ou ainda em reuniões de departamento e, com menor frequência, em sede de Conselho de Turma ou em sede de Outras Equipas Pedagógicas. Emerge a ideia de que os contextos colaborativos privilegiados nos AE/ENA a que pertencem os sujeitos participantes são grupos reduzidos que integram profissionais de uma mesma área curricular ou áreas afins, para definição das dinâmicas e metodologias pedagógicas mais eficazes nas respetivas disciplinas/áreas. Assim, parece assumir pouco interesse a adoção de uma visão mais alargada da ação educativa e da gestão curricular (Fullan & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 1994; Neto-Mendes, 1999), prevista no atual enquadramento legal, que apela à valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens, como estratégia de promoção da qualidade e eficiência educativas. Considerando o contexto em que estas práticas se desenvolvem, poderemos estar, concomitantemente, perante o que alguns autores denominam como uma cultura balcanizada, o que limita o desenvolvimento profissional e organizacional (Abelha, 2011; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998).

Esta cultura de balcanização parece prevalecer quando os sujeitos participantes são convidados a referirem as situações, objetivos e frequência com que realizam TC. A maioria dos participantes aponta, com maior frequência, situações diretamente relacionadas com a preparação conjunta das atividades letivas, tais como, a planificação de aulas, a

elaboração das planificações de unidades temáticas/curriculares, a partilha e construção de recursos didáticos e a elaboração de instrumentos de avaliação, situações que se enquadram, habitualmente, no seio da mesma área disciplinar. Os propósitos menos frequentes e, conseqüentemente, que também parecem menos valorizados prendem-se com o planeamento e concretização de trabalho interdisciplinar, as práticas supervisivas em sala de aula e a lecionação conjunta de aulas, quer em coadjuvação, quer em codocência.

As situações apontadas, em que parecem predominar quer a colegialidade artificial, quer a balcanização, simulam, de forma errónea, uma verdadeira cultura da colaboração, já que são situações que parecem ser projetadas para facilitar a realização de um produto final e não tanto para promover o questionamento e reflexão conjuntas ou a crítica construtiva, uma vez que neste tipo situações frequentemente se assiste a uma simples divisão de tarefas e conseqüente partilha dos produtos finais (Martins, 2016). Ainda assim, elas poderão constituir uma primeira etapa no processo de construção de práticas colaborativas mais genuínas e fecundas, na medida em que os docentes apontam, também e de forma expressiva, como mote para esta metodologia de trabalho, a necessidade de resolução partilhada de dificuldades, a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes e a reflexão conjunta sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem e de avaliação aplicadas.

Por sua vez, o impacto positivo do TC na qualidade das aprendizagens dos alunos é reconhecido pela maioria dos docentes, na medida em que contribui para o desenvolvimento das suas práticas, pela diversificação e inovação de materiais, estratégias e metodologias, pela crescente dinamização de atividades de aprendizagem que colocam o aluno no centro do trabalho pedagógico e, ainda, pela promoção de uma avaliação pedagógica eminentemente de cariz formativo. Admitem, ainda, que o TC poderá vir a ter um importante contributo na articulação curricular e entre ciclos, quanto à deteção precoce de dificuldades, à discussão e monitorização da eficácia das respostas pedagógicas e, ainda, à apropriação das orientações constantes nos normativos.

Em suma, os contextos de práticas de TC e as representações dos professores aportam uma crescente frequência e conseqüente valorização desta modalidade de trabalho, com as reconfigurações que ela acarreta ao

nível da identidade e exercício profissional da docência, embora muitos docentes tenham referido a necessidade de mais condições de tempo e espaço escolares para a existência de uma cultura consistente de TC.

Naturalmente que, pela circunscrição deste estudo a um grupo restrito de docentes, os resultados obtidos não podem ser generalizados, pelo que seria interessante conhecer as representações de um maior número de professores, alargando a investigação a professores de outras escolas e de outras regiões do país.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

- Abelha, M., & Machado, E. A. (2018). Supervisão, Colaboração e Formação: Relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. In E. A. Machado & J. C. Sousa (Eds.), *Formação Contínua de Professores em Portugal - de ontem para amanhã* (pp. 119–135). De Facto Editores.
- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/3718>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Andrade, A. I.(coord.), Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, M., Canha, M., Cardoso, I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A. S., Sá, C., Sá, S., Santos, L. (2008). *Línguas e educação: orientações para um projeto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Andrade, A. I., & Pinho, A. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/12057>
- Arnaud, P., & Ribeiro, C. (2021). Perceções de avaliadores e avaliados sobre o atual modelo de ADD: conhecer para compreender e (re)agir. *Gestão E Desenvolvimento*, (29), 329-356.
<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.10036>
- Boavida, A.M. & Ponte, J.P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In: *GT I (Ed.). Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. P.43-55.
<http://hdl.handle.net/10451/4069>
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em didática - utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna* (1.^a ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Lamy, P. (2015). *Colaboração e satisfação: percepção dos professores de educação especial e titulares de turma. Estudo no 1º ciclo do ensino básico, na região do Algarve*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
<http://hdl.handle.net/10284/4928>
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Macedo, L. (2016). *Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional: um estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/18393>
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 01, (pp. 109–131).

- <https://www.researchgate.net/publication/233966608>
- Marques, R. (2021). Apresentação da Academia de Liderança Colaborativa. Disponível em <https://www.liderancacolaborativa.pt/>
- Martins, A. (2016). *O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional docente: um estudo em contexto*. Dissertação de Mestrado em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/18475>
- Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária - individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, G. (2012). *Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional em enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10592>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Silva, M. D. O. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: conceções de professores. *Gestão E Desenvolvimento*, (21), 321-344. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.254>
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/935>
- Silva, L. (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1411>
- Silva, L. (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?* Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/17037>
- Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIV, 39-51.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.