

TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE:  
METAMORFOSE PANDÉMICA

Relatório de Projeto

ANTÓNIO FREDERICO HEISSEIN MADEIRA SERRANO

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Isabel Godinho Rebelo

Leiria, julho de 2021

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## DEDICATÓRIA

À minha mulher Paula Sacramento e ao meu filho Páris de Noronha.

Aos meus Pais, Lívia Heissein de Ana Madeira Serrano e António Jorge de Noronha Marques Serrano, que partiram no decorrer deste curso.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Godinho Rebelo, pela esmerada orientação e pelo conhecimento transmitido. Agradeço ainda aos restantes Professores e colegas pelo saber, apoio e amizade.

Aos meus colegas de trabalho cuja colaboração foi imprescindível para este projeto.

À Catarina Sacramento pelo auxílio técnico.

Aos meus alunos, que serviram de mote a todo o meu trabalho.

## RESUMO

As interações colaborativas no contexto organizacional escolar são de grande importância para capacitar os professores que partilham um propósito comum, cuja finalidade principal é criar um impacto positivo no ensino e na aprendizagem dos alunos. O estudo que apresentamos visa caracterizar a situação atual do trabalho colaborativo docente desenvolvido numa escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (CEB), situada na cidade de Leiria, e a forma como ele é percebido por estes docentes. Pretendemos igualmente apurar algumas das suas condições facilitadoras e dos seus fatores de dificuldade.

Este projeto, concretizado com recurso a técnicas qualitativas e quantitativas, coincidiu com a disseminação da pandemia pelo vírus SARS-CoV-2, ou *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19). O inquérito por questionário, instrumento metodológico selecionado para este trabalho, sujeito a validação prévia, teve lugar durante a primeira fase de ensino remoto generalizado em Portugal, originado pela referida pandemia, revelando perspetivas inéditas e novas formas de reflexão sobre o trabalho colaborativo. Para além deste inquérito, foi também elaborada uma análise às referências ao trabalho colaborativo docente, constante em documentação institucional daquele estabelecimento de ensino.

A análise dos resultados deste projeto, de uma maneira geral, situa-se dentro dos parâmetros da bibliografia existente sobre esta problemática.

Entre outras conclusões, os respondentes atribuem uma importância inequívoca à colaboração docente no âmbito do desenvolvimento profissional e consideram que o trabalho colaborativo tem uma

influência positiva nos processos de ensino e aprendizagem, embora encontrem alguns obstáculos à sua concretização.

Constatámos a existência de alguma reserva nas respostas relacionadas com a articulação entre os professores dos diferentes anos e ciclos (2.º e 3.º CEB) e sobretudo no âmbito do trabalho interdisciplinar, facto que a informação recolhida no corpus documental permitiu confirmar.

Da análise dos inquéritos concluímos ainda que os respondentes revelaram o estabelecimento de novas formas positivas de trabalho colaborativo, originadas pelo confinamento devido à pandemia por Covid-19, mudança repentina, à qual metaforicamente chamámos Metamorfose pandémica, e pudemos perceber que a maioria dos professores que respondeu ao inquérito considera possível e útil dar continuidade a algumas destas formas de trabalho.

Verificámos a perceção da existência de fomento e de reconhecimento do trabalho colaborativo por parte dos órgãos diretivos da escola; contudo, notámos também alguma hesitação quanto à desejável integração efetiva do trabalho colaborativo no horário semanal de trabalho.

### **Palavras-chave**

Desenvolvimento profissional, Trabalho colaborativo, Metamorfose pandémica.

## ABSTRACT

The collaborative interactions in the school organizational context are of the utmost importance for they empower those teachers who share a common purpose, which is to create a positive impact on both pupils' teaching and learning. The present case study aims to characterize the current situation of collaborative teaching in a 2nd and 3rd cycle school in Leiria (Portugal) and show how it is perceived by these teachers. We also intend to identify some of its facilitating conditions and hindering factors.

This case study, in which both qualitative and quantitative techniques were used, coincided with the dissemination of the SARS-CoV-2 virus, aka *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19) pandemic. A survey by questionnaire, the selected methodological tool, which was submitted to previous validation, took place in the first phase of generalized remote teaching caused by the pandemic. This survey revealed novel perspectives and new ways of thinking about collaborative work. In addition to the survey, an analysis to references to collaborative teaching work included in the institutional documentation of that educational establishment was conducted.

The analysis of the results of this project, in general, fits within the parameters of the existing bibliography on this issue.

Among other conclusions, respondents attach unequivocal importance to teacher collaboration in the context of professional development and consider that collaborative work has a positive influence on teaching and learning processes, despite some obstacles to its implementation.

We found some reservations in the answers related to the coordination between teachers of different years and cycles (2nd and 3rd CEB) and

especially in the context of interdisciplinary work, a fact supported by the information collected in the institutional documentation.

After a close analysis of the survey we also concluded that the respondents had established new positive ways of collaborative work, in response to the confinement due to the Covid-19 pandemic, a sudden change, which we metaphorically called pandemic metamorphosis. We could see that most teachers who responded to the survey consider it possible and useful to continue some of these forms of work.

Lastly, we verified the perception of the existence of encouragement and recognition of collaborative work by the School Board. However, we also noted some hesitation regarding the desirable effective integration of collaborative work in the weekly working hours.

## **KEYWORDS**

Collaborative teaching work, pandemic metamorphosis, professional development.

# ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA .....	II
AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO .....	IV
ABSTRACT .....	V
ÍNDICE DE FIGURAS .....	X
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XII
INTRODUÇÃO .....	1
Perguntas de investigação / objetivos do estudo .....	2
1. PRESTÍGIO DO TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE .....	6
1.1 A importância da prática colaborativa entre professores .....	6
1.2 Metamorfose Pandémica: Sinais de mudança .....	17
1.3 O trabalho colaborativo na supervisão pedagógica/ avaliação do desempenho docente .....	22
2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	29
2.1 População alvo: escola do 2.º e 3.º CEB .....	30
2.2 O Inquérito por questionário .....	31
2.3 Análise documental institucional .....	33
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO INQUÉRITO.....	35
3.1 Respostas à secção 1: caracterização dos respondentes .....	35
3.2 Respostas à secção 2: itens 1 a 30 .....	38
3.2.1 Relevância do trabalho colaborativo (itens 1 a 5) .....	38
3.2.2 Práticas colaborativas (itens 6 a 10 e 12 a 17) .....	40
3.2.3 Condicionantes do trabalho colaborativo (item 11) .....	48

3.2.4	Novas práticas resultantes da “Metamorfose pandémica” e pertinência da sua manutenção (itens 18 a 25) .....	49
3.2.5	Incentivo e reconhecimento do trabalho colaborativo (itens 26 a 30) .....	53
3.3	Respostas à secção 3: comentários finais dos respondentes .....	57
3.4	Principais conclusões do Inquérito .....	58
4.	CORPUS DOCUMENTAL/ANÁLISE DOS DOCUMENTOS RECOLHIDOS .....	62
4.1	Plano Anual de Atividades .....	62
4.2	Regulamento Interno .....	64
4.3	Projeto Educativo .....	65
4.4	Plano de Ensino à Distância (E@D) .....	65
4.5	Atas do Conselho Pedagógico do ano letivo 2019/ 2020 .....	68
5.	CONCLUSÃO .....	73
5.1	Síntese do trabalho realizado e principais conclusões .....	73
5.2	Limitações do estudo .....	79
5.3	Perspetivas de investigação futura .....	79
	 BIBLIOGRAFIA .....	 81
	 APÊNDICES .....	 89
	 ANEXOS .....	 121

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> (Gráfico A) – Género dos inquiridos .....	35
<b>Figura 2</b> (Gráfico B) – Idade dos inquiridos .....	36
<b>Figura 3</b> (Gráfico C) – Tempo de serviço dos inquiridos .....	37
<b>Figura 4</b> (Gráfico D) – Ciclo do ensino básico em que maioritariamente lecionam os inquiridos .....	38
<b>Figura 5</b> (Gráfico da Questão 4) – Importância da colaboração entre docentes a nível do desenvolvimento profissional .....	58
<b>Figura 6</b> (Gráfico da Questão 21) – Possibilidade de realização de trabalho colaborativo remoto, independentemente da existência de contingências .....	60
<b>Figura 7</b> (Gráfico da Questão 27) – Enquadramento das reuniões ordinárias na componente de estabelecimento e estipuladas no horário semanal de trabalho dos docentes .....	60
<b>Figura 8</b> - As cinco componentes principais que um <i>website</i> educativo deverá apresentar .....	68

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1– Documento de pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas .....	90
Apêndice 2 – Inquérito (Formulário).....	92
Apêndice 3 – Quadros de análise das respostas às questões 1 a 30, por número de ocorrências .....	100
Apêndice 4 – Gráficos das respostas às questões 1 a 30 do Inquérito, por percentagem .....	110
Apêndice 5 – Respostas à secção 3 do Questionário (Observações facultativas) .....	120

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Pontos fortes e as áreas de melhoria do Agrupamento de Escolas - <i>In</i> relatório de Avaliação Externa, IGEC .....	122
---	-----

# INTRODUÇÃO

O estudo empírico que apresentamos é, para além de uma reflexão sobre a premência das práticas colaborativas docentes, uma auscultação e interpretação das formas como estas práticas são sentidas e postas em prática numa dada comunidade docente.

De facto, o trabalho colaborativo é um tema que se reveste de particular relevância e atualidade, sobretudo pelas novas formas que recentemente tomou, com a proliferação de práticas de trabalho remoto, *online*, desencadeadas pela pandemia por *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19).

Observamos, particularmente, o estágio do trabalho colaborativo numa escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) de um agrupamento escolar português, cujos dados em análise foram recolhidos durante o período de ensino remoto de emergência desencadeado pelo início da epidemia por Covid-19, a partir de meados de março de 2020.

Os aspetos aqui analisados, relacionados com o trabalho colaborativo docente, partindo da revisão da literatura específica sobre as reflexões que este assunto tem despoletado e perscrutando a perceção das ideias existentes sobre este tema entre os docentes constituem dados fundamentais que, pela sua conjugação, contribuem para melhor entender o valor atribuído às práticas colaborativas presentes hoje na escola, objetivo norteador deste trabalho de projeto.

Apesar do isolamento a que muitos professores estão votados ainda nos dias de hoje, decorrente, por vezes, da dificuldade de articular o trabalho com os seus pares, perscrutámos sinais de desejo de mudança.

Segundo Barroso (1996), a autonomia individual, a ser colocada ao serviço de objetivos organizacionais, para que se transforme num processo coletivo de mudança, deverá implicar três tipos de intervenção, aos quais atribuímos substancial importância.

Resumindo:

- Diligenciar para que a escola estabeleça uma cultura de colaboração e de participação entre todos os seus agentes, incluindo a própria definição e a concretização dos objetivos organizacionais.

- Desenvolver nas escolas formas diferenciadas de liderança – individuais e coletivas.
  - Por parte dos próprios membros da organização espera-se que aumentem o seu conhecimento, os seus modos de funcionamento e as regras e estruturas que a governam.
- (p. 11)

Assim, com vista à avaliação de um tal processo de mudança, será necessário perceber se estes três tipos de intervenção, no sentido de uma consolidação de práticas colaborativas, se verificam, de facto, no seio de uma dada comunidade escolar. Para isso, precisamos de compreender qual a perceção desta comunidade docente acerca das práticas colaborativas da instituição escolar e da existência de uma “cultura de colaboração”. Com vista à obtenção de dados, para a presente investigação, um estudo de natureza mista e interpretativa, recorreu-se a um questionário *online*, estendido a uma população alvo constituída por 105 professores pertencentes a uma escola do 2.º e 3.º CEB, num conjunto de respondentes composto por 53 professores (21 indivíduos do 2.º ciclo e 32 indivíduos do 3.º ciclo). A análise dos dados, desta forma obtidos, permitiu responder a algumas das perguntas de investigação colocadas, contribuindo para compreender as perceções e obstáculos relativamente à colaboração entre os professores, em regime presencial e não presencial. Foi ainda elaborada uma análise às referências ao trabalho colaborativo docente, constante em documentação institucional daquele estabelecimento de ensino.

### Perguntas de investigação e objetivos do estudo

Foi estabelecida, na fase exploratória deste trabalho de investigação uma questão de partida que se vincula especificamente com a finalidade de encontrar alguns dos obstáculos e elementos facilitadores existentes, atualmente, no trabalho colaborativo entre os docentes, envolvendo, naturalmente, a crise no ensino despoletada pela Covid-19.

*De que modos se reveste o trabalho colaborativo numa dada escola dos 2.º e 3.º CEB e quais são os fatores condicionantes e de promoção que envolvem as práticas colaborativas?*

Desta questão inicial outras se desencadearam, que procuram ir ao encontro das diferentes especificidades do problema apresentado nesta investigação: desde as conceções de trabalho colaborativo; passando pelas formas de trabalho colaborativo que preconizam e

identificam, procurando saber que condicionantes à sua realização sistemática e regular são percebidos; se há a preocupação de fomentar este tipo de trabalho e sobretudo conhecer a percepção dos docentes em relação ao próprio trabalho colaborativo. Adicionalmente, pretendeu-se também perceber se as alterações que a Covid-19 trouxe para o seio da organização modificaram este tipo de trabalho, desde logo pela percepção da sua importância e das condições para a sua realização. Neste sentido, estabeleceram-se as seguintes subquestões de investigação:

1. Os professores sentem-se motivados para desenvolver trabalho colaborativo com os seus pares?
2. Os docentes perspetivam a colaboração entre docentes como parte integrante do seu desenvolvimento profissional?
3. Os docentes consideram que o trabalho colaborativo que desenvolvem tem influência positiva nos processos de ensino e aprendizagem?
4. De que modos se concretiza o trabalho colaborativo entre os docentes?
5. Os docentes reconhecem a existência de fatores condicionantes do trabalho colaborativo?
6. As novas práticas resultantes do ensino remoto de emergência devido ao confinamento resultante da epidemia da Covid-19, levaram os professores a desenvolver novas formas positivas de trabalho colaborativo?
7. De algum modo as novas práticas implementadas durante esta fase são passíveis de ser mantidas no ensino presencial, com vantagens para o trabalho colaborativo?
8. O horário semanal de trabalho dos docentes integra tempo(s) para a realização de trabalho colaborativo?
9. Os órgãos de gestão fomentam o trabalho colaborativo entre os docentes?
10. O trabalho colaborativo é reconhecido positivamente pelos pares e pelos órgãos de gestão da escola?

Paralelamente, de um conjunto de objetivos primordiais, foram selecionados aqueles que consideramos fulcrais e determinantes para este estudo, que estão diretamente ligados à qualidade do trabalho docente e que conseqüentemente promovem a qualidade da educação, desta forma compreendendo o impacto do trabalho colaborativo nas práticas docentes.

Os objetivos orientadores deste estudo são, assim, os seguintes:

1. *Conhecer a perspetiva dos professores relativamente à colaboração entre docentes (motivação; significado atribuído; objetivos; vantagens, desvantagens).*
2. *Identificar formas de trabalho colaborativo existente entre professores do 2.º e 3.º CEB do Agrupamento.*
3. *Analisar os fatores existentes que favorecem o trabalho colaborativo.*
4. *Reconhecer os principais obstáculos ao trabalho colaborativo na escola.*
5. *Apurar a influência da situação atualmente vivida no ensino, devido à epidemia da Covid-19, na modificação das formas de trabalho colaborativo entre os professores desta escola.*
6. *Identificar os fatores que poderão fomentar, numa visão prospetiva, o trabalho colaborativo.*

Não nos passou despercebido, e com agrado registamos aqui, a preocupação do atual Governo Constitucional da República Portuguesa, Programa do XXII Governo Constitucional 2019–2023, em considerar na sua governação a necessidade de promover a valorização e estabilidade dos seus profissionais, recordando que “O ensino é um dos setores em que a especialização e a formação dos profissionais são críticas para os resultados obtidos” e que “não é possível pensar na concretização de políticas públicas de educação alheadas de profissionais com carreiras estáveis, valorizadas e de desenvolvimento previsível” (Governo Constitucional da República Portuguesa, 2019, p. 22). Como pode ler-se no Programa do XXII Governo Constitucional, este compromete-se, nomeadamente, a, entre outros valores, “Promover o trabalho colaborativo dentro das escolas, entre escolas e entre estas e a comunidade” (Governo Constitucional da República Portuguesa, 2019, p. 23).

Foram ainda considerados muito relevantes e, como tal, tidos em conta nos objetivos orientadores desta investigação, os modos de trabalho colaborativo introduzidos, em resultado da necessidade de confinamento devida ao surgimento da pandemia de Covid-19 e o seu impacto na praxis e na forma como os professores ponderaram mantê-los ou não.

Procurando a resposta para as questões delineadas e a prossecução dos objetivos traçados, estruturámos o presente documento da seguinte forma: o capítulo 1, constituído pelo enquadramento teórico, está alicerçado em temáticas de cariz conceptual relacionadas sobretudo com as práticas docentes, desenvolvimento profissional, trabalho colaborativo e individualismo docente. Relativamente ao último dos objetivos enunciados, na identificação de fatores que poderão vir a fomentar o trabalho colaborativo, foram também considerados relevantes alguns artigos de opinião que foram sendo divulgados pela comunicação social, sobre o modo como os professores se adaptaram à nova forma de ensino remoto, bem como da revolução que a situação de pandemia suscitou o ensino e nas relações entre todos os elementos da instituição escolar. No capítulo 2, apresentamos a metodologia da investigação: a população alvo, o conjunto de respondentes, o inquérito, os documentos institucionais consultados e analisados. O capítulo 3 integra a análise dos dados obtidos a partir do inquérito, orientada pelas questões de investigação definidas e agrupada por temas, procurando interpretar os dados recolhidos. O capítulo 4 incide no tratamento dos dados do corpus documental, concretamente, dos documentos organizadores estruturantes da escola em estudo, incidindo a nossa atenção naqueles que foram elaborados para o ano letivo então em curso, de 2019/2020, e que apresentam elementos facilitadores do trabalho colaborativo entre docentes. Assim, neste capítulo, procedemos à análise da documentação institucional que foi possível recolher, que elucidou também aspetos relacionados com a micropolítica da escola envolvida. Finalmente, no capítulo 5, apresentam-se as principais conclusões da análise, seguidas da identificação de algumas linhas de ação possíveis, com vista a desenvolvimentos futuros do tema desta investigação.

# 1. PRESTÍGIO DO TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE

Propõe-se, no presente capítulo, apresentar um conjunto de perspectivas que evidenciam as vantagens quer do desenvolvimento de trabalho colaborativo pelos profissionais da educação (ou seja, evidenciar o impacto que este tipo de trabalho pode ter nas práticas docentes), quer do seu fomento pelas próprias instituições de ensino; serão igualmente abordados os obstáculos à sua realização identificados nos autores consultados. Para além disso, será ainda mencionada a relevância deste nosso estudo, no atual contexto educativo, marcado pela implementação do ensino remoto, e far-se-á também referência ao trabalho colaborativo associado à supervisão pedagógica/ avaliação do desempenho docente.

## 1.1 A importância da prática colaborativa entre professores

There are many benefits of teacher collaboration whether it is happening inside a school or between a school and other educational agencies. Collaboration provides teachers with professional development opportunities such as co-teaching, co-planning, and many other positive experiences. However, there are many impediments and constraints that make difficult for the teachers to engage in interactions, to generate new insights into their teaching dilemmas, and to foster instructional innovations. (Egodawatte et al., 2011, p. 192)

O trabalho colaborativo docente reveste-se, de facto, de claras vantagens, mas também de alguns constrangimentos. Uma das suas facetas primordiais é a que diz respeito ao trabalho pedagógico e didático. Em todas as fases deste trabalho, as reuniões preparatórias de ano escolar; a planificação de atividades letivas e não letivas a curto, médio e longo prazo; a seleção de estratégias e recursos; a preparação e realização dos vários tipos de avaliação; as medidas a implementar para promover a integração e o sucesso escolar dos alunos; a procura de respostas para casos de indisciplina, enfim, no seio de toda esta rede complexa de procedimentos sistemáticos e regulares, a existência de trabalho colaborativo é não só desejável como também fundamental. A bibliografia consultada sobre este tema refere várias formas de trabalho colaborativo, mencionando diferentes

vertentes, exercido a vários níveis, desde a articulação entre níveis de ensino, passando pelo trabalho interdisciplinar do conselho de turma, pela coordenação dentro de cada nível e disciplina, ou ainda pelas práticas de coadjuvação ou par pedagógico em sala de aula. Desde logo encontramos a sua referência feita no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência (MEC) (*Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência*, 2018), que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Este artigo, além de relevar o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens, que claramente menciona nestes termos (artigo 4.º, Princípios orientadores), propõe também, com vista à promoção da qualidade e eficiência educativas (artigo 21.º, Dinâmicas pedagógicas), a possibilidade de serem implementadas diferentes formas de organização, nomeadamente através do trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências através de práticas de: “coadjuvação entre docentes, do mesmo ano ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares (...) permuta temporária entre docentes da mesma área ou domínio disciplinar” (Ministério da Educação e Ciência, D.R., 2018, p. 2936).

Uma vez plasmados na legislação, será necessário aferir a sua efetiva concretização. Roldão (2007) questiona a dificuldade que permanece ainda de se introduzirem e concretizarem práticas de trabalho colaborativo nas nossas escolas:

...embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os Professores, na prática, o essencial do trabalho do docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, porque é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem? (p. 24)

Esta questão serve de mote a este estudo e conduz-nos a outras perguntas que forçosamente se nos colocam. Será que a dificuldade de introduzir práticas colaborativas tem que ver com a organização da escola em si? Será que poderá advir em resultado das sucessivas alterações introduzidas na escola pelos sucessivos governos de forma intermitente e sem continuidade? Será que o alcance desejável desta meta – introduzir no trabalho docente práticas consistentes e sistemáticas de trabalho colaborativo – tem vindo a ser dificultado pela constante introdução de certas práticas colaborativas, que rapidamente se desvanecem e abandonam para darem lugar a outras, como foi, a título de exemplo, o caso da introdução de pares pedagógicos nas disciplinas de Educação Visual

e Tecnológica, ou a transversal e interdisciplinar “Área de Projeto”, que acabaram por ser abandonadas em 2011, em resultado de estratégias economicistas ou políticas governamentais, tendo-se perdido uma oportunidade de levar a escola a outro patamar na qualidade do ensino, com o desenvolvimento e investimento em práticas como as que acima referimos. De facto, temos assistido, de uma forma ou de outra, a sucessivas políticas educativas que têm vindo a deixar cair projetos iniciados pelos governos anteriores, para logo implementarem outros em seu lugar, que muitas vezes apenas os retomam com outros nomes e outros enquadramentos, forçando a escola a um esforço sistemático de readaptação a nova legislação e a novos modelos, o que provoca um enorme desgaste em quem está no terreno a procurar transformar as teorias em práticas eficazes. Não poderão estas mudanças sucessivas e interrupções sistemáticas de experiências de práticas colaborativas contribuir para dificultar a concretização desta meta?

Por outro lado, não podemos colocar de parte a existência de outros fatores que se prendem com uma dicotomia individualismo/cooperação nas práticas docentes. Analisando a literatura, há, de facto, em todos os discursos de análise do ensino, consenso na orientação da escola atual no sentido de encontrar maior autonomia e reforçar a solidariedade dos seus profissionais. A autonomia das escolas só se pode alcançar com mais saber, partilha de conhecimentos e competências, logo, com maior investimento pessoal e coletivo.

O trabalho colaborativo na literatura tem sido considerado favorável à autonomia e ao desenvolvimento profissional dos docentes. Contribui para reduzir o individualismo, a dependência face à administração central, estimulando o recurso à discussão, à partilha de experiências e à tomada coletiva de decisões, aspetos fundamentais na construção da autonomia da escola/do professor. (Roldão & Almeida, 2018, p. 33)

É à escola que cabe o papel de fomentar as práticas colaborativas, assegurando as condições organizacionais adequadas ao estabelecimento dessas práticas:

We know that teacher collaboration is a desirable quality in the teaching staff, which does not arise at random. Fostering it from initial training reduces the resistance they tend to have to work collaboratively with their colleagues. Providing the tools, they need to develop good practices and improve their professionalism, while ensuring suitable

organisational conditions for these practices to arise, is the path to follow to achieve this.  
(Martínez et al., 2020, p. 13)

A análise e a reflexão sobre as práticas pedagógicas produzem inevitavelmente melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos e nos seus resultados escolares, e produzem ainda uma transformação dos Professores no sentido de lhes dar uma nova identidade profissional. “...insistir em práticas profissionais eminentemente individualistas apenas contribuirá para acantonar o professor no seu espaço celular e degradar o clima e as relações no interior da escola” (Sanches, 2008, p. 16). É, pois, imperativa a necessidade de alcançar uma outra dimensão profissional, que salvaguarde o processo colaborativo de construção de conhecimento. Dillenbourg e Baker (1996, p. 190) definem como um esforço coordenado para conjuntamente se encontrarem soluções para determinados problemas, obviamente com vista a promover novos modelos de aprendizagem mais conscientes, funcionais e de maior responsabilidade.

O trabalho dos professores é de cariz individualizante, o que se vai acentuando no desenvolvimento profissional e que emerge frequentemente no estatuto do “professor solitário”. Num estudo relativamente recente, Hargreaves e O’Connor (2018) sublinham esta ideia, da existência de docentes que ainda assumem uma postura individualizante, enquanto outros, embora estejam dispostos a ajudar, não sabem como fazê-lo. Neste contexto deveremos também questionar o papel das lideranças neste processo, que não pode resumir-se a uma postura meramente burocrática.

Some teachers still want to do everything alone. Others are willing to share but lack the expertise needed to help each other improve instruction. And many school administrators are quick to exploit the idea of teamwork, requiring contrived collaborations that serve no purpose other than to burnish their own reputation for forward-thinking leadership. (Hargreaves & O’Connor, 2018, p. 24)

A este propósito, mantém-se ainda pertinente e atual a ideia de R. Vieira (1998), que defende uma formação de professores com uma forte componente cultural e antropológica, para além da didática, quanto ao individualismo que se verifica no meio académico, revelada quando frisa numa das suas obras que:

... a escola peca por um exagerado individualismo tanto por parte dos discentes como por parte dos docentes. Um individualismo que, contudo, existe no social e que é a base do sucesso: enriquecer. Os alunos vão aprendendo a competir para vencer; isto é, ganhando

consciência de que vivem numa sociedade fortemente concorrencial e que quanto maior a colaboração e ajuda a terceiros, menor as hipóteses de êxito acadêmico que se evidencie. Também os professores quando empreendem alguma atividade inovadora, fazem-no grande parte das vezes de uma forma disciplinar, desgarradamente, individualmente, também competitivamente, o que tem tornado o ensino uma manta de retalhos cujo resultado em termos de aprendizagem é muito pouco positivo, estruturado e coerente. (p. 132)

Gómez (2001) coloca questões basilares neste contexto, que prendem de imediato a nossa atenção, e que nos levam a refletir, quanto à provável origem do individualismo docente. Questiona então, primeiramente, se o individualismo docente é resultado da ausência de espírito de equipa ou se resultará, antes sim, da falta de um projeto coletivo de trabalho. Depois ainda, de forma mais surpreendente, coloca a hipótese de o recurso ao trabalho individual ser uma estratégia de adaptação perante um ambiente hostil de elevada pressão e sobrecarga. Parecem-nos, estas ilações, ou reflexões, bastante relevantes e adequadas para as equacionarmos no nosso trabalho.

Assim se consegue perceber melhor que haja tendência para o individualismo ou certa resistência ao trabalho colaborativo, atitude tantas vezes incompreendida e rotulada como negativa. No entanto, possamos antes perceber que, em parte, ele faz sentido no contexto do desenvolvimento profissional. É preciso ter presente que o trabalho colaborativo, evidentemente, não dispensa o trabalho individual, mas estamos conscientes de que as características próprias dos indivíduos não se diluem na colaboração docente. Antes, sim, acrescentam-lhe valor. “Working collaboratively means parleying all the diverse positions and roles that people bring to the relationship. Collaboration does not mean giving up individual differences” (Egodawatte et al., 2011, p. 191). Assim, toda a partilha é resultado de um primeiro processo na construção do saber, que é intrinsecamente individual. Encontramos teóricos que valorizam o trabalho individual. Zeichner, por exemplo, é um dos autores que se refere ao “auto-estudo” (Zeichner, 2007), enfatizando a pesquisa elaborada pelos professores, como uma forma valiosa de desenvolvimento profissional que:

- allows teachers to become better at what they do,
- helps teachers become more flexible and open to new ideas,
- narrows the gap between teachers' aspirations and realizations,
- heightens the quality of student learning,

- stimulates positive changes in the culture and productivity of schools,
- raises the status of the occupation of teaching in the society,
- produces knowledge about teaching and learning that is useful to teachers, policy makers,
- academic researchers, and teacher educators. (Zeichner & Klehr, 1999, p. 3)

É preciso, então, perceber que o contexto em que ocorrem e as contingências que sustentam as práticas colaborativas são tão determinantes do seu sucesso como as disposições pessoais e profissionais dos professores:

We acknowledge that these challenges occur partly because individual knowledge, skills, experience, and dispositions are part of the resources available to collaborative teacher groups and there are variations to these resources within and across groups in potentially consequential ways. However, we argue that the differences of success rates in various collaborative group discourses cannot only be attributed to the individual teachers' personal and professional dispositions but it should be seen as resulting from each group's collective orientation and its contextual resources and constraints. (Egodawatte et al., 2011, p. 192)

Há que ter ainda em conta que, embora as práticas de trabalho colaborativo sejam frequentemente defendidas para promover a eficiência e a produtividade, as dimensões sociológicas e psicológicas da formação de equipas profissionais muitas vezes permanecem ocultas e subordinadas às avaliações dos resultados (Johnson, 2003, citado por Vangrieken et al., 2015). Os estudos realizados por Johnson (2003) revelaram benefícios emocionais e psicológicos importantes associados ao trabalho próximo com colegas, em equipas. Em alguns casos analisados por este autor, quase 90% dos professores revelaram que deram e receberam “apoio moral” nas equipas colaborativas quando confrontados com os “altos e baixos” do ensino em sala de aula. Além disso, os questionários realizados aos professores, assim como as conclusões de entrevistas, mostraram a existência deste tipo de apoio, apresentando resultados muito positivos para os professores, especialmente resultantes desta área de suporte moral de equipa e também daquela que advém da partilha de materiais e ideias. Outros professores mencionaram o impacto positivo que o apoio colegial teve sobre a moral e o absentismo dos professores, cuja abordagem positiva reforçou a sua dedicação no trabalho. Verificou-se que o absentismo e os níveis excessivos de stresse dos funcionários se revelaram mais baixos, resultando ainda no reforço da autoestima e do sentimento de pertença. As recompensas

sociais e emocionais proporcionadas pelo trabalho de forma colaborativa fornecem uma visão importante sobre como melhorar o desempenho dos professores.

Todavia, talvez um pouco inquietante é verificar que, apesar deste resultado positivo que claramente se podia extrair dos depoimentos de docentes, apresentados por Johnson (2003), um grupo considerável de professores parecia não estar convencido acerca do impacto positivo que o trabalho colaborativo pode ter, pois, em muitos casos, a necessidade de se reunirem com mais frequência com colegas, para trabalharem colaborativamente, acarretou uma carga de trabalho adicional para os professores, redundando num excesso de compromissos. Estes compromissos traduziam-se em trabalhos de longa duração, para além do horário de trabalho, e em horas que não eram pagas aos professores neles envolvidos, portanto, sem nenhuma recompensa financeira. De facto, o trabalho colaborativo entre docentes não é isento de desvantagens que dele podem advir:

Teacher collaboration is not always positively appreciated and success not guaranteed (Clement & Van den Berghe, 2000; Kelchtermans, 2006). Thus the positive consequences of teacher collaboration are not always obvious and it is important to take possible risks into account. Teacher collaboration is not a panacea that solves all problems and attention should be given to possible negative consequences of collaboration. (Vangrieken et al., 2015, p. 29)

Algumas das eventuais desvantagens apontadas por Johnson (Johnson, 2003, citado por Vangrieken et al., 2015, p. 29) são o risco de conflitos interpessoais entre docentes, de perda de autonomia e de intensificação do trabalho, entre outros problemas identificados por diversos investigadores.

Voltando aos aspetos reconhecidamente vantajosos do trabalho colaborativo, há ainda que ter em vista que, de acordo com Fullan & Hargreaves (2000) e Lima (2002), o trabalho colaborativo efetuado por uma equipa de professores com o acompanhamento permanente de pares promove a qualificação profissional, ou seja, o desenvolvimento profissional dos docentes beneficia com a coadjuvação por pares, continuamente, e com a respetiva partilha de conhecimentos. A mobilização de saberes e o processo de partilha de experiências e conceptualizações sobre elas estabelecem novos patamares de consciencialização da docência e da aprendizagem (Afonso, 1994). “Trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões coletivas. É

também uma fonte de aprendizagem” (Hargreaves et al., 2001, p. 209). A ideia que Hargreaves transmite (Hargreaves, 1994, citado por Johnson, 2003), sobre o trabalho colaborativo, pode resumir-se nalgumas linhas que não poderão deixar de ser aqui mencionadas: enfrentando a escola hoje enormes desafios e dificuldades, os benefícios de soluções colaborativas proporcionam um apoio moral essencial; a colaboração fortalece a determinação, permite que vulnerabilidades sejam compartilhadas e divulgadas e conduz os professores através das suas falhas e frustrações que provêm da mudança. Além disso, aumenta também a eficiência, tanto do professor como do aluno nas suas aprendizagens, ajudando a diminuir a pressão e o nível de stresse desencadeados pelas mudanças. A colaboração reduz também a incerteza e os excessos de culpa que advêm do trabalho solitário do professor, estabelecendo limites comumente aceites em torno daquilo que pode ser razoavelmente alcançado. Deste modo, promove ainda a confiança e a reflexão do professor através de fontes de *feedback* e de comparações, aumentando as oportunidades de os professores poderem aprender uns com os outros. A colaboração incentiva os professores a ver a mudança não como uma tarefa que tem em vista uma conclusão, mas como um processo constante de melhoria contínua.

Tradicionalmente avessa à heterogeneidade, a Escola, dispondo quase sempre de poucos recursos, encontra-se hoje a braços com a árdua e complexa tarefa de flexibilizar, de diferenciar, de inovar. Esse princípio está enquadrado na mais recente legislação sobre a flexibilização curricular, por exemplo na figura dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, veio estabelecer. Um DAC corresponde a uma área de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular que resulta do exercício de gestão de flexibilidade do currículo para o qual se convocam várias disciplinas (*Decreto-Lei n.º 55-18 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2018*).

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECEIPEBS) estabelece (artigo 35.º, n.º 3), entre outras funções atribuídas ao professor, a participação em atividades de investigação, inovação e experimentação científica que, pelo que podemos verificar, é muitas vezes realizada sem os desejados “laços de cooperação” (artigo 10.º, n.º 2) em pleno, plasmados no mesmo ECEIPEBS como dever profissional. Assim é exigido ao professor (artigo 10.º-B): “Partilhar com os outros professores a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de

carreira, ou em formação ou que denotem dificuldades no exercício da sua atividade profissional” (*Decreto-Lei n.º 41-12 de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, 2012*).

Fullan (2001) refere que o estabelecimento de práticas de partilha de conhecimento é o caminho mais importante para a criação de culturas colaborativas, sendo em si um produto destas últimas. Assim, a organização deve estabelecer a “troca” de conhecimento como uma responsabilidade e deve reforçar essa partilha por meio de incentivos e oportunidades para se envolver nela (p. 86).

É também preciso perceber que os indivíduos que estabelecem relações de trabalho participam numa outra dimensão relacional para além desta, isto é, como seres humanos que são, não deixam de estabelecer também relações afetivas de suporte às suas vidas com os outros – “O trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática” (Forte & Flores, 2012, p. 904). E este tipo de relação é essencial para se desenvolverem categorias específicas do conhecimento numa organização. Von Krogh afirma: “Nós acreditamos que uma ampla aceitação da vida emocional dos outros é crucial para estabelecer salutaras relações de trabalho – e boas relações, em retorno, conduzem a uma real criação de conhecimento” (Von Krogh, 2000, citado por Fullan, 2001, p. 84).

A implementação desta necessária mudança de paradigma, que tem em vista a colegialidade e colaboração, assenta ainda noutro aspeto importante que se prende com a metodologia, que radica no conceito de trabalho colaborativo, cujo objeto é a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola, e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas (Alarcão, 2002, citado por Maio et al., 2010). Logo, este empenho cooperativo de resolução de problemas transforma a organização, tornando-se fator estratégico de desenvolvimento qualitativo da própria organização, como já foi referido (*vide* p. 8).

Este contexto, como vimos, não deixa de encontrar no terreno constrangimentos e obstáculos de diversas naturezas, pois as relações interpessoais que se estabelecem num ambiente de autoexposição e de supervisão, de stresse e ocasionalmente com relações pouco salutaras põe por vezes em causa os conceitos de autoestima e de autoconceito, ao

nível pessoal e profissional, o que nos obriga a equacionar novas perspectivas de interação, orientando a praxis, e respeitando as particularidades dos indivíduos, para que não venham a resultar num desempenho deficitário: “Relações deterioradas com colegas no local de trabalho, bem como o comportamento impulsivo, originadas pelo stress podem criar uma atmosfera difícil para trabalhar, o que por sua vez, influencia o seu desempenho” (J. M. de C. e Silva, 2013, p. 51).

Desde a estatização do ensino, que teve início na segunda metade do séc. XVII, este tem sido alvo de sistemáticas transformações suscitadas pelas constantes revoluções sociais (e, mais recentemente, as tecnológicas) a que vamos assistindo. A interação, e a necessária cooperação entre a pluralidade de agentes que a habitam, obriga-nos a uma atitude reflexiva que se pretende em contínuo ajustamento à escola de hoje. Neste sentido, terá necessariamente de se reorganizar, assumindo-se como uma organização que aprende (Senge, 1999), sendo essa aprendizagem um processo contínuo e renovado, para o qual contribuem os atores educativos, que têm de se empenhar na construção de uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em permanente processo de aprendizagem.

É, pois, necessário falar de uma nova cultura de escola, ou melhor, “reculturar” a escola, como já há alguns anos Hargreaves, A. e Fullan, vêm reclamando (Hargreaves et al., 1991; citado por Hargreaves et al., 2001). Andy Hargreaves e Michael Fullan são, entre outros, dos investigadores que mais têm problematizado este assunto, e recai neles a nossa maior atenção. Afirmam que esta “reculturação”, atrás referida, tem o objetivo de criar culturas colaborativas entre os Professores, e com a própria comunidade resultando assim em ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos – fomenta uma construção de ideias com base no conhecimento existente; estabelece um clima de confiança; os recursos, são também eles, desta forma, rentabilizados; os problemas e vicissitudes podem ser ventilados; e as metas, alcançadas com êxito, celebradas. Ademais, a complexidade dos problemas é facilmente encarada pela colaboração existente, mormente no que diz respeito àqueles que advêm da modernidade e que são transformadas em algo que os professores conseguem posteriormente dominar.

“Reculturar” a escola é ultrapassar as “culturas de individualismo”, que como já foi dito resultam na existência do “professor isolado” que, apesar de sociável, partilha poucos recursos, não entrando, também, nas salas de aula dos outros professores, e raramente se reunindo com os outros para a resolução de problemas (Little, 1990, citado por

Hargreaves, et al., 2001). “Reculturar” é também abandonar as “culturas fragmentadas” que Hargreaves determina pelo isolamento relativo dos professores, havendo, apesar de tudo, algum trabalho conjunto em departamentos e subgrupos, em competição de recursos. Hargreaves assinala ainda condições que dificultam o trabalho colaborativo entre professores como, por exemplo, horários rígidos e sobrecarregados, fazendo com que não haja tempo para o trabalho conjunto, resultado de estruturas inflexíveis e inalteradas que têm objetivos diferentes e que pertencem a tempos já passados. “...destacaram o sentimento de professores sobre a sobrecarga de trabalho e o quanto as reuniões para a organização dos processos colaborativos lhes causavam o sentimento de onerar ainda mais o seu atribulado quotidiano. (...) Nesta segunda década do século XXI percebe-se que continua a existir uma sobrecarga de trabalho para os professores, situação agravada por não ser reconhecida na organização dos seus horários escolares” (Leite & Pinto, 2016, p. 21).

E é ao nível da organização que se constrói este espaço/tempo que fomenta o trabalho colaborativo:

Nos critérios para a organização de espaços, a escola decide sobre critérios pedagógicos para a constituição de turmas ou de grupos de alunos com organização flexível de espaços/tempos e disposição da sala de aula. No que aos critérios para o trabalho colaborativo diz respeito, pois o processo de melhoria na escola resulta de um trabalho em equipa por parte dos professores, salienta-se a necessidade de se estabelecerem tempos e espaços que possibilitem uma cultura colaborativa. (Roldão & Almeida, 2018, p. 26)

Aliás:

... o fator tempo é o constrangimento estrutural mais frequentemente apontado como impeditivo do trabalho em parceria entre dos professores, funcionando por si só como um entrave, pelo que a direção tem um papel fulcral na construção de horários que permitam aos professores reunirem-se para planificar ações, nomeadamente facilitando a marcação de reuniões dentro do horário escolar. (Bauwens & Hourcade, 2002; Rainforth & England, 1997; Trent, 1998; Walther-Thomas, et al., 2000, citado por J. M. de C. e Silva, 2013, pp. 78-79)

No trabalho colaborativo, a aprendizagem individual do professor transforma-se em aprendizagem partilhada, portanto, metamorfoseia-se. Esta metamorfose, que tem sido objeto de estudo contínuo desde os anos 80 do anterior século, que constitui uma

aprendizagem organizacional, pelas suas características particulares é uma melhoria interminável, em constante mutação, portanto sem fim, não respeitando a natural herança, continuidade, consolidação e tradição que a escola requisita (Hargreaves et al., 2001). Ora, a educação não pode evoluir com a ausência destes últimos elementos.

Se antes da pandemia por Covid-19, havia já inúmeras referências ao trabalho colaborativo docente, estas referências ganharam um novo enfoque com a revolução que envolveu as práticas pedagógicas, no que à cooperação e colaboração entre os docentes diz respeito.

## 1.2 Metamorfose pandémica – Sinais de mudança

Effective collaboration requires teachers to get their heads out of the sand and see what others are doing while relying on expertise to keep the sand out of their heads.  
(Hargreaves & O'Connor, 2018, p. 20)

A metáfora presente nesta citação claramente exprime mudança, mostra-nos que, por vezes, para concretizar plenamente o trabalho colaborativo, é preciso lembrarmo-nos do vulgar aforismo “tirar a cabeça da areia”. Há nesta frase, de Hargreaves e O'Connor (2018), uma mensagem subjacente, mas não menos evidente de que é importante sair da nossa zona de conforto para enfrentar novos desafios e mudanças, mesmo que tenhamos de alterar hábitos enraizados e preconceitos.

Se até aqui houve uma evolução lenta nesta trajetória que a Escola tomou até hoje, tendo em vista essa desejada “reculturização”, explicitada no ponto anterior, com a pandemia que recentemente se instalou e as necessárias mudanças verificadas na instituição escolar surgem agora novas práticas e quiçá novas perspectivas, não só na relação pedagógica, mas também nas interações entre docentes. É observável uma nova forma de olhar para as práticas. Vislumbra-se uma outra visão, de estarmos perante uma oportunidade de mudança de diversos paradigmas instituídos.

Note-se que este período de exceção de ensino não presencial, motivado pelo encerramento das escolas e a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, por decisão governamental, devido ao problema de saúde pública, a pandemia por Covid-19, por ser totalmente inesperada, obrigou as escolas a reagirem e a recorrerem a métodos de comunicação com recurso a tecnologias denominadas genericamente como (Learning

Management System) LMS (Sistema de Gestão da Aprendizagem), também chamados *plataformas e-learning* que disponibilizam uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo o seu planeamento, implementação e avaliação, bem como à coordenação do trabalho docente em geral. Entre estes meios, a plataforma MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) assumiu grande importância na disponibilização e partilha de conteúdos, o que permitiu incrementar as formas de interação digital existentes até então entre professores e alunos e entre os professores no trabalho colaborativo.

Advém desta experiência *sui generis* a constatação imediata de que muitas das formas de comunicar entre os vários agentes da comunidade educativa, postas em prática por esta razão sanitária, acabaram por se revelar bastante úteis e funcionais. Muito se escreveu também na imprensa nacional e mundial sobre este assunto, o que nos levou a questionar se algumas destas práticas não seriam de manter, como uma mais-valia no trabalho colaborativo, uma vez que foram geradoras de um maior afã colaborativo entre os professores, que, desta forma, se procuraram apoiar uns aos outros no sentido de superar esta situação adversa.

Assim, pareceu-nos útil tentar saber se a perceção de alguns professores deste agrupamento seria generalizada e se considerariam, de facto, algumas destas práticas como vantajosas em relação às práticas presenciais e ainda se esta sua perceção poderia eventualmente resultar na sua adoção como prática válida e efetiva mesmo em situações “normais”, evidenciando-se, deste modo, a tal tendência para a mudança de olhar, ou de paradigma, que se adivinha.

Buscaram-se e concretizaram-se novas práticas<sup>1</sup> quer na relação pedagógica quer no que se refere às interações entre docentes, alternativas às tradicionalmente adotadas no regime presencial, como testemunham vários artigos publicados nos *media* e nas redes sociais.

---

<sup>1</sup> Exemplo da proliferação destas novas práticas é a criação do *Grupo de Apoio de E-Learning para Professores* “criado por professores e para professores”, grupo concebido por Vítor Bastos e Ana Loureiro a 16 de março de 2020, na Plataforma Facebook, para “dar auxílio a todos os professores que necessitam de apoio na transição para o «digital» e para o E-Learning”. Este grupo, em 48 horas de existência contava já com 10 000 membros, como informam os seus criadores no respetivo *site*.

Nesta transição para o digital, não só se utilizaram novas formas de ensinar e de avaliar, como também se colocou em discussão a relevância e a pertinência de certas aprendizagens e, sobretudo, a importância e a urgência do trabalho colaborativo entre os docentes. Num ápice, transformaram-se e/ou adiaram-se, na comunidade, relações frequentes entre os indivíduos, tais como os contactos presenciais dos Diretores de Turma com os Encarregados de Educação; as ações promovidas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação; as parcerias com empresas, associações culturais e recreativas, clubes desportivos e com a autarquia; os protocolos com instituições e outras escolas; as ações de sensibilização dirigidas às famílias e à comunidade, etc. Em suma, alteraram-se radicalmente os contactos tradicionais entre os indivíduos de toda a comunidade escolar.

É verdade que as mudanças agora verificadas, nomeadamente na integração do digital nas práticas letivas, já vinham sendo preconizadas, por meio de documentos legislativos, emanados de forma profusa pelo Ministério da Educação, que são o reflexo de que era já de há algum tempo desejada uma mudança de paradigma, conducente também a uma maior autonomia das escolas e consubstanciando-se recentemente com o desenvolvimento do programa de digitalização para as Escolas, no âmbito do “Plano de Ação para a Transição Digital”, de 21 de abril de 2020 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020). Este programa passa pela implementação de subplanos de ação, como por exemplo, o “Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas” (PADDE), o “Plano de Capacitação Digital de Docentes” (PCDD), que “contempla uma forte aposta no desenvolvimento das competências digitais dos docentes necessárias ao ensino e aprendizagem neste novo contexto digital” (<https://www.dge.mec.pt/pcdd/index.html>).

Durante esta fase pandémica, um pouco por todo o mundo têm surgido estudos e artigos de opinião, que explicitam mudanças nas práticas educativas e nos quais os vários autores e investigadores questionam se os sistemas educativos irão aprender com as lições da experiência pandémica. Lobo (2020) revela algumas conclusões destes estudos, referindo que, neste esforço de reinvenção, no melhor cenário, constatam os investigadores, os professores conseguiram colaborar entre si e com os pais para assegurar a continuidade do ensino aos alunos.

Efetivamente, a participação dos pais e encarregados de educação necessitou de ser incrementada nesta fase pandémica de confinamento, realçando assim, mais uma vez, a importância da comunicação da escola para o exterior, e esta “tem tanto de inevitável como de construído” (Alarcão, 2006, p. 154). Conforme realça P. Silva, “Quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (P. Silva, 2003, p. 116). Aliás, todas as análises dos estudos neste âmbito, aos quais recorreremos para este trabalho de investigação concluem que as relações interpessoais entre professores e pais, ou encarregados de educação, constituem alianças profícuas, que tendem a viabilizar o sucesso educativo. É isto uma prova de que se torna imprescindível investir em meios mais diversificados de comunicação entre estes agentes fundamentais promotores do sucesso educativo, assim como a existência de maior transparência nas decisões tomadas pela escola.

Num curioso e relevante artigo elaborado por José Pacheco (Pacheco, 2020), e publicado no jornal Público *online*, denominado “O Novo Normal em Educação”, de junho de 2020, são analisados alguns problemas pertinentes, ou dificuldades, a partir do um relatório da Organização Europeia de Cooperação Económica (OCDE), denominado “*Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*”, de Reimers e Schleicher, deixando em suspenso a evidência de que a pandemia e o ensino remoto de emergência se traduzem numa potencial alavanca para a mudança nas escolas, quer a nível das atividades de ensino e de aprendizagem, quer na forma como comunica e como gere o currículo dos alunos. Este relatório, com origem num recente estudo realizado a nível mundial, com respondentes de 59 países, sobre os efeitos da pandemia Covid-19 nas escolas, traça um cenário, contudo, bastante otimista em relação ao modo como os sistemas educativos responderam a esta crise originada pela Covid-19. Neste relatório, colocado em destaque por este autor, parece-nos também bem patente que os alunos ficarão agora com uma nova visão do mundo que os rodeia, despertada pela pandemia. Pacheco (2020) faz uma resenha das principais conclusões da leitura do relatório “*Schooling disrupted, Schooling rethought*”, destacando que as respostas dadas pelos diferentes sistemas educativos revelaram a existência de uma notável resiliência, flexibilidade e autonomia para que estratégias urgentes e de continuidade das atividades de aprendizagem fossem estabelecidas, de modo a enfrentar as consequências resultantes do encerramento da escola presencial.

As estratégias de continuidade das atividades escolares promoveram o desenvolvimento profissional dos professores, pelo que o ensino à distância pode ser associado à melhoria das escolas e das aprendizagens, estando também ligado à promoção de uma aprendizagem mais autónoma e independente dos alunos. Aliás, conclui-se que as mudanças verificadas nas escolas revelaram o enorme potencial de inovação que estava adormecido em muitos dos sistemas educativos. Ou seja, a escola sai desta crise mais credibilizada socialmente. (Pacheco, 2020)

Apesar de sublinhar o facto de esta fase de ensino remoto de emergência ter evidenciado o sério problema das disparidades no acesso e no uso das tecnologias digitais, quando são comparados alunos de diferentes grupos socioeconómicos, o relatório da OCDE reforça a convicção de que a pandemia está a contribuir para fomentar as competências indispensáveis para a educação do século XXI, com o digital a fazer parte do quotidiano das escolas, não substituindo jamais a relação pedagógica, como se tem pretendido com os sucessivos recursos introduzidos na escola. Acresce ainda a estas conclusões uma outra que é a necessidade de a escola repensar o que pretende exigir aos alunos:

Para isso, e uma vez garantidas as condições indispensáveis para uma escola diferente (mais digital nas suas atividades de ensino e aprendizagem, com mais comunicação ao nível da comunidade educativa e mais autónoma na gestão do currículo), é urgente refletir sobre o que é que a escola exige aos alunos, quer ao nível do conhecimento que é essencial, independentemente das possíveis formatações curriculares, quer ao nível das competências socioemocionais. (Pacheco, 2020)

De facto, as mudanças na escola desencadeadas pela Covid-19 revelaram vulnerabilidades, mas também evidenciaram o potencial humano. Para a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), este momento crucial pragmático e de rápida ação que temos vivido é um momento que, mais do que nunca, deverá ser motivado pelas evidências científicas e orientar as nossas escolhas com base numa visão humanista da educação, de direitos humanos, constituindo o momento atual uma oportunidade para o desenvolvimento da educação. A Comissão Futuros da Educação, criada pela UNESCO em 2019, apela ao planeamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. Composta por líderes das áreas da política, universidades, sociedade civil, educação e empresas privadas, esta comissão, no âmbito da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, fornece diversos sinais necessários e diretrizes para a educação. No relatório elaborado por esta comissão, apresentam-se

nove ideias para ações concretas que hoje farão avançar a educação para o amanhã. Nelas versam o fortalecimento da educação, que deverá apresentar-se como um baluarte contra as desigualdades; a expansão da definição do direito à educação, de forma que aborde a importância da conectividade e o acesso ao conhecimento e à informação; a promoção da participação e dos direitos dos alunos, jovens e crianças; a proteção do espaço social que a Escola fornece, que representa um espaço físico indispensável; a necessidade de se disponibilizar tecnologias gratuitas para professores e alunos sem a dependência de plataformas digitais controladas por empresas privadas; o garante da literacia científica dentro do currículo, tendo em vista a reflexão sobre o mesmo; a proteção do financiamento nacional e internacional da educação pública, pelo perigo da pandemia poder minar várias décadas de avanços realizados; a promoção da solidariedade global para acabar com os níveis atuais de desigualdade, e, destacamos a valorização da profissão docente e da colaboração docente. Afirma aquela comissão que houve uma inovação notável nas respostas dos educadores na atual crise originada pela Covid-19, e dever-se-á dar condições para que os professores possam obter autonomia e flexibilidade para agir de forma colaborativa. E evidencia assim, esta comissão, a importância da existência de uma estrutura educativa de confiança e de cooperação. Serão desenvolvidos novos padrões de educação logo que a escola reabra de forma plena, em cuja linha da frente os professores se encontram a proteger simultaneamente a sua própria saúde e também a dos seus alunos. “We cannot return to the world as it was before” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020, p. 6).

Efetivamente, todas estas fontes se alinham na ideia de que nada será como dantes nas nossas escolas, também no que ao trabalho colaborativo diz respeito.

Uma das áreas que tradicionalmente se relaciona com o trabalho colaborativo e onde ele se torna imprescindível será no domínio da supervisão pedagógica, como trataremos de demonstrar no ponto seguinte.

### 1.3 O trabalho colaborativo na supervisão pedagógica/ avaliação do desempenho docente

A prática da supervisão pedagógica é inerente ao processo formativo docente, já que faz parte da formação inicial, está presente no processo da avaliação docente e constitui uma forma real de trabalho colaborativo docente.

A observação de aulas é uma das facetas mais visíveis da supervisão pedagógica, sendo uma prática pertinente quando integrada no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didático dos professores, reforçando sobremaneira o trabalho colaborativo na atividade docente e a cultura de avaliação interpares, conduzindo à melhoria do desempenho profissional. Acresce a todas estas funções uma outra – a da promoção da capacidade de autorrenovação da organização e na motivação de todos os agentes educativos, promovendo uma cultura de trabalho reflexivo, procurando que os professores sejam capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa da qual resulte a melhoria da escola e do seu serviço educativo. A importância e relevância da supervisão está longe de se esgotar na prática pedagógica, associada tradicionalmente ao estágio pedagógico, ou até à formação contínua, mas abrange toda a instituição escolar, visando também a aprendizagem institucional.

A avaliação do desempenho docente foi sendo regulamentada por sucessivas leis e alterações legislativas, sobretudo desde o início deste século XXI. Desde logo com a publicação do polémico Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro (*Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência, 2007*) que criou o estatuto de “professor titular”, que o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho deixou cair (*Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho do Ministério da Educação e Ciência, 2010*), passando pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, (*Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência, 2008*) que introduziu o sistema de fixação de quotas para acesso às menções de Excelente e Muito Bom. Paulatinamente, com avanços e recuos, sucessivamente enquadrados e especificados por despachos e notas informativas, se foi firmando e consolidando a noção de que a avaliação docente teria de recorrer à observação do desempenho dos professores, no contexto da sua função educativa, em todas as suas vertentes, definidas depois pelo ECEIPEBS, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, nas dimensões: “Científico-pedagógica”; “Participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa”; “Formação contínua e desenvolvimento profissional” (*Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, 2007*).

Por outro lado, fixou-se também a ideia da dupla natureza da avaliação, distinguindo-se a de natureza interna e a de natureza externa, centrando-se esta última na dimensão

Científico-pedagógica e realizando-se através da observação de aulas por avaliadores externos nas situações previstas no n.º 2 do artigo 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (*Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, 2012*), sobretudo no período probatório, em determinados escalões e para obtenção da menção qualitativa de “Excelente”. De facto, a observação de aulas, associada ao processo de supervisão pedagógica, é um método bastante útil no reconhecimento do mérito e também na superação de fragilidades individuais e coletivas. Enquadrada por diferentes possibilidades ou cenários de abordagem, a supervisão tem como intenção assegurar e promover a qualidade das ações e dos seus atores. Como tal, entra-se na atividade em si mesma, inserida no seu contexto, num processo que se quer interativo e estimulador de ambientes de desenvolvimento e da qualidade das ações desenvolvidas, mas também no que a antecede (em termos de reflexão e tomada de decisão para a ação) e no que lhe sucede (em termos de reflexão e avaliação).

Os conceitos fundamentais e inerentes à visão atual da supervisão são os de cooperação e de colaboração, tendo em vista a resolução de problemas da prática e o desenvolvimento profissional dos envolvidos. De facto, o desenvolvimento profissional é um processo que acompanha a vida e é potenciado através das experiências colaborativas de aprendizagem e de formação. Consequentemente, a supervisão é agora percecionada como ativa, com uma presença constante no exercício da profissão, associada a uma metodologia que valoriza o diálogo e o trabalho colaborativo. Contudo, ela reveste-se de alguma complexidade: “É, assim, naturalmente um processo complexo onde muito mais está previamente pensado, onde muito é emergente...” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 118). Tem um lado sistemático e outro mais flexível, visando a adaptação ao contexto em que se insere.

A supervisão acompanha e motiva a aprendizagem profissional contínua e formativa, que envolve as pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações; formação esta que se quer sistemática, num contexto de ação-reflexão das práticas dentro da sala de aula, que se consubstancia por meio de ações fundamentais, tais como a planificação, a observação, o diálogo, a comunicação, a avaliação, entre outras. De um modo sucinto, Vieira (1993) descreve um conjunto de competência e funções necessárias à supervisão: interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar – no seu sentido formativo e não meramente classificativo (Vieira, 1993, p. 33).

De entre os procedimentos de supervisão pedagógica, tem lugar central a observação de aulas, quer na formação inicial, quer no âmbito da avaliação do desempenho docente, em alguns casos, de carácter obrigatório, no acesso a determinados escalões da carreira docente. Como lembra Reis (2011), a observação de aulas envolvida na avaliação do desempenho constitui um assunto sensível devido a três preocupações principais que se prendem com três questões:

- 1.<sup>a</sup> – As observações realizadas permitirão (quantitativa e qualitativamente) a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?
- 2.<sup>a</sup> – As práticas do professor observadas constituirão exemplos das suas práticas diárias?
- 3.<sup>a</sup> – Os observadores têm competências profissionais para o desempenho desta tarefa avaliativa? (Reis, 2011, p. 8)

A. P. Silva e Leite (2015) enumeram os vários estudos que em Portugal têm sido levados a cabo sobre a problemática da avaliação de desempenho, destacando entre estes o *Relatório sobre a monitorização e o acompanhamento da avaliação do desempenho docente na Rede de Escolas Associadas ao Conselho Científico para a Avaliação de Professores*. O estudo que teve a participação de 87 escolas, pretendia “dar credibilidade ao conhecimento sobre o processo no terreno, reais dificuldades e dinâmicas, processos bem-sucedidos e variáveis que influenciaram esses processos e resultados” (A. P. Silva & Leite, 2015, p. 51).

Prosseguem, A. P. Silva e Leite (2015), a sua análise das conclusões deste estudo dizendo que tanto avaliadores como avaliados tendem a rejeitar este modelo de avaliação, considerando que ele afeta negativamente as relações de trabalho, criando desmotivação, conflitualidade, alteração de bons climas relacionais e perda de entusiasmo pelo trabalho:

De acordo com a opinião maioritária dos participantes, conclui-se que o fator mais forte da resistência e do descontentamento manifestados foi a “aproximação da carreira docente a características (...) das políticas de carreira da administração pública, que não faziam parte da cultura e expectativas de unidades orgânicas e dos professores” (p. 47); ao nível dos papéis dos professores da escola que assumiram práticas relativas à avaliação de desempenho, tanto os avaliadores e avaliados “resistem de forma muito semelhante, por rejeição, ao desempenho de papéis funcionalmente hierárquicos que, a seu ver, afetam a solidariedade no grupo profissional” (p. 47); ao nível da prática docente e do

relacionamento no interior da profissão, salienta-se que a avaliação entre pares cria nos professores desmotivação, conflitualidade, alteração de bons climas relacionais e perda de entusiasmo pelo trabalho. (A. P. Silva & Leite, 2015, p. 51)

Não obstante, estas perceções negativas podem mitigar-se se os intervenientes colaborarem na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias com vista à superação desses aspetos sentidos como negativos. No que diz respeito à observação de aulas, para que esta prática seja benéfica ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional, ela deve constituir-se como um processo colaborativo entre o professor avaliado e o supervisor no qual ambos desempenham papéis importantes – antes, durante e após a observação, tendo como meta a melhoria das práticas. Reis (2011) aponta também, como fator importante na transformação da imagem negativa acerca da observação, a possibilidade de os avaliados poderem escolher os seus supervisores:

Um factor importante na transformação da imagem negativa acerca da observação poderá ser a alteração das relações de poder entre os mentores ou supervisores e os professores, dando a oportunidade a estes últimos de seleccionarem os observadores, os focos da observação e os assuntos a discutir na reunião pós-observação. Torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática. (Reis, 2011, p. 9)

Por outro lado, Reis acrescenta que o êxito de uma observação de aula se baseia na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor (Reis, 2011). Assim, os referenciais que orientam esta prática supervisora revelam-se instrumentos cruciais para tornar o processo mais objetivo e livre de perceções baseadas no senso comum, de modo a aferir com imparcialidade as competências científicas e pedagógicas dos docentes no exercício das suas funções. Reis (2011) propõe vários exemplos de diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados através da observação de aulas. Entre eles, as grelhas de observação de fim aberto ou semiaberto; listas de verificação; escalas de classificação; grelhas de observação focada; várias outras grelhas de registos, enfim, todo um leque de propostas, entre as quais destacamos as listas de verificação, que se configuram instrumentos mais objetivos e fáceis de utilizar. Contudo, é necessário não se cair na tentação de desenvolver uma lista demasiado exaustiva sob

pena de não conseguir utilizá-la convenientemente. Por outro lado, esta deve abarcar os aspetos que se consideram essenciais para avaliar a ação do professor nas várias vertentes, na sala de aula, entre elas a promoção de aprendizagem e desenvolvimento de competências pelos alunos, segundo os princípios consensualizados entre professor e supervisor, de acordo com orientações explícitas e os modelos preconizados pelos documentos orientadores do currículo e pelos referenciais teóricos atuais.

Numa das suas propostas de listas de verificação, Reis (2011) propõe os seguintes aspetos a observar, de um a doze:

A planificação da aula foi seguida? Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas? Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências dos alunos? Houve diferenciação de tarefas de acordo com as necessidades individuais dos alunos? O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens? As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas? As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características dos alunos? O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado? Houve evidências de que os alunos tenham aprendido? Os alunos foram avaliados? Os alunos participaram na sua própria avaliação? Foram identificadas algumas necessidades de formação? (Reis, 2011, p. 33)

Todas estas questões tão relevantes são ainda insuficientes no sentido de se garantir a “eficiência” do professor. Podemos ainda cruzar estas ideias com as que resultam do estudo internacional, emanado no âmbito do International School Effectiveness Research Project (ISERP) e cujo maior propósito é o da construção de um sistema, como o International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF), de avaliação da eficácia dos professores (J. M. P. da Silva, 2013).

Independentemente dos instrumentos de apoio à supervisão adotados, é essencial que esta seja construída num processo colaborativo, aceite e entendido por ambas as partes sob uma perspetiva de cooperação, que se reflita positivamente no desempenho docente, em todas as suas vertentes.

Atualmente, nos moldes em que é realizado, este processo nada tem de formativo ou de colaborativo, já que os Centros de Formação, de acordo com o Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, organizam bolsas de Professores Avaliadores, para procederem à avaliação externa, providenciando-lhes eventualmente oferta formativa, sendo os avaliadores externos chamados a exercer a função de avaliadores, sem quaisquer

contrapartidas profissionais, em regime de acumulação de funções, a cumprir de forma extraordinária e não remunerada. Por seu lado, o professor avaliado em nada é ouvido e nada lhe é dito, em todo o processo, desde a marcação das aulas até momento em que é chamado pelo Diretor da Escola para conhecer o resultado final da sua avaliação.

De facto, o atual modelo pouco ou nada tem de formativo e de colaborativo, já que não há nada na lei que obrigue ou aconselhe a interação entre avaliador e avaliado, havendo apenas uma única alusão à eventualidade da realização de algum trabalho deste tipo na Nota Informativa de 15 de junho de 2020: “Na avaliação externa, para além da observação de aulas (cf. n.º 4 do artigo 18.º do DR n.º 26/2012), não se encontram previstos no DR n.º 26/2012 momentos pré e pós-observação (*Nota Informativa n.º 15/2020 de 15 de junho do Ministério da Educação e Ciência*, 2020). Porém, nada obsta a que se realizem, mediante acordo entre avaliador e avaliado.” Como tal, esta alusão vaga e descontextualizada - “nada obsta” - não garante a sua realização e suscita situações de desigualdade de critérios, por não ser uma prática de carácter vinculativo e generalizado.

## 2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Abordamos, neste capítulo, o plano de ação que norteou esta investigação e a consequente metodologia aplicada, sobretudo no que concerne à forma e meios de recolha e tratamento de dados empíricos. Face às questões e objetivos que explanámos na introdução, desenvolvemos um estudo de natureza mista, procedendo a uma análise quantitativa e qualitativa e a dados quantitativos e qualitativos.

Começamos por identificar a população alvo, os professores dos 2.º e 3.º CEB de uma escola; apresentamos, em seguida, os instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário e a análise documental descritivo-interpretativa dos documentos institucionais selecionados, explicitando os critérios motivadores dessa seleção.

Na verdade, um estudo desta natureza implica o cruzamento de vários níveis de análise:

A natureza do problema de investigação exige que sejam considerados e cruzados diversos níveis de análise: o nível macro da definição das políticas educativas e o nível micro da ação dos atores no nível meso constituído pelas organizações escolares. (Almeida, 2005, p. 101)

Dada a natureza do estudo, a metodologia selecionada foi ao encontro de uma investigação qualitativa e não apenas quantitativa, pelo que além do questionário, se tenha também procedido à análise do Plano Anual de Atividades (PAA), do Regulamento Interno (RI), do Projeto Educativo (PE), do Plano de Ensino à Distância (E@D) e das atas de conselho pedagógico do agrupamento em causa. Consultámos ainda o mais recente relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (AEA), realizado pelo Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC], 2012).

A opção pela modalidade *online* para a recolha de dados do inquérito foi condicionada pela situação pandémica que se impôs e que levou ainda à reformulação das questões inicialmente previstas. O inquérito por questionário *online* afigurou-se-nos como o meio privilegiado de recolha de dados para este estudo. Sabemos quanto desejaríamos um inquérito mais completo, com um maior número de questões, mas a extensão do inquérito poderia funcionar como um elemento dissuasor, relativamente à resposta ao questionário

pelos inquiridos, o que iria resultar numa diminuição da taxa de respostas obtidas. Mormente por estarmos cientes de que estávamos perante um momento delicado também com reflexos no ensino em Portugal, devido à instabilidade geral gerada pela disseminação da Covid-19 no mundo, e, conseqüentemente, menor predisposição apresentavam os docentes para alargar o foco da sua atenção, que se concentrava, obviamente, na resolução de problemas prementes e inesperados, relativos à adaptação ao digital, com a passagem ao ensino remoto.

## 2.1 População alvo: professores de uma escola básica (com 2.º e 3.º CEB)

A escola do 2.º e 3.º CEB que é objeto de estudo, toma um lugar central e impõe-se na cidade de Leiria como primordial no conjunto das escolas da cidade, desde logo pela sua localização, situada numa zona central, urbana, embora integrando também alunos provenientes da periferia de Leiria. É a escola sede de Agrupamento que engloba também um conjunto de 6 escolas básicas do 1.º CEB e 3 jardins de infância.

No ano letivo de 2019/2020, em que se recolheram os dados para o presente estudo, o Agrupamento era frequentado por um total de 1459 alunos e crianças, a saber: 153 crianças na educação pré-escolar; 554 alunos no 1.º CEB; 298 alunos no 2.º CEB; e 454 alunos no 3.º CEB.

Instituição a funcionar desde 9 de setembro de 1968, a Escola sede do agrupamento sofreu uma mudança de instalações para as atuais no ano de 1984 (anteriormente funcionou num edifício de um antigo liceu) carecendo já de intervenções estruturais urgentes nos seus edifícios. Esperava, sobretudo, entre muitas reparações, a intervenção urgente nos blocos de salas de aula para a retirada total do fibrocimento existente, pelo perigo iminente de libertação de amianto. A presença de fibrocimento, um assunto de saúde pública que os professores acompanharam com muita preocupação, espelhada na comunidade pelas várias denúncias deste problema na imprensa e nas redes sociais, só recentemente, em 2021 teve resolução. De uma maneira geral, assinalam-se carências nos equipamentos e todos os edifícios apresentam alguma degradação. Esta instituição ministra ainda cursos de educação e formação de adultos num estabelecimento prisional.

Atualmente, este Agrupamento de Escolas detém um corpo docente mais estável do que há alguns anos devido ao conhecido envelhecimento generalizado da classe docente no país, envelhecimento<sup>2</sup> do qual releva, contudo, acrescida experiência, grande capacidade pedagógica e dedicação à sua missão.

O questionário, que seguidamente se apresenta, foi levado aos 105 professores que constituem o pessoal docente da escola apresentada, conjunto que aqui é referido por “população alvo”, constituído por 30 Professores do 2.º CEB (10 do género masculino e 20 do género feminino), e 75 do 3.º CEB (16 do género masculino e 59 do género feminino).

## 2.2 O Inquérito por questionário

O presente projeto reúne, assim, dados obtidos da análise dos 53 questionários obtidos da população alvo previamente definida, o que nos dá uma taxa de resposta de 50,5%.

A elaboração do questionário passou por uma fase de *teste-piloto*, que levou a alguns ajustes, sobretudo de cariz estrutural. Nesta fase, o questionário foi analisado por 10 professores pertencentes a outros agrupamentos, a quem se solicitou a resposta ao questionário e a apresentação de opinião sobre a sua objetividade e sugestões relativas à formulação de algumas questões. Dois destes professores sugeriram algumas alterações na ordem das questões e foi proposta uma subdivisão do inquérito em secções. Face a estas duas sugestões concretas, consideradas pertinentes para o nosso estudo, foram introduzidas algumas alterações pontuais no objeto inicialmente delineado, resultando a versão final do documento (*vide* apêndice 1, p. 90).

Foi solicitada ao Diretor do Agrupamento a autorização para a divulgação do inquérito (*vide* apêndice 2, p. 92) tendo sido apresentados, em reunião prévia, os objetivos do

---

<sup>2</sup> Conforme o relatório “Educação em Números – Portugal 2019”, da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), só existem cerca de 1000 professores abaixo dos 30 anos, não se registando um número tão baixo desde há vinte anos, data em que perfaziam cerca de 30 000. A maior quebra de professores com menos de 30 anos registou-se no 3.º CEB e ensino secundário, tendo o número de professores deste grupo etário passado de 16 697 para 640. (Direção-Geral de Educação e Ciência, 2019, p. 76).

estudo e o próprio questionário. Após firmada a autorização, os inquéritos, realizados com recurso à Plataforma Google Forms, foram enviados a todos os professores da escola em estudo, pela Direção do Agrupamento de Escolas, através do *email* institucional.

As respostas foram recebidas desde finais de maio até ao final do mês de junho de 2020, sendo que, a partir dessa data, que coincidiu com o final das atividades letivas e subsequentes reuniões de avaliação, se deu por concluída a fase de receção de respostas, tendo sido necessário, mais ou menos a meio do processo, fazer chegar um segundo *email* aos respondentes para que se conseguisse chegar a um número de respostas capaz de nos proporcionar resultados mais sólidos.

As questões foram elaboradas de modo a conhecer a opinião dos docentes sobre os hábitos de trabalho colaborativo, a sua perceção sobre o modo como ele é ou não valorizado, a existência de eventuais fatores condicionantes e as formas de que ele se reveste no seio da comunidade escolar. As perguntas prendem-se com as várias vertentes do trabalho colaborativo, exercido a vários níveis, desde a articulação entre níveis de ensino, passando pelo trabalho interdisciplinar do conselho de turma, pela coordenação dentro de cada nível e disciplina, ou ainda pelas práticas de coadjuvação ou par pedagógico em sala de aula.

O questionário está dividido em duas secções: uma primeira secção com questões gerais que pretendem reunir informações para caracterização dos respondentes (sexo, idade, anos de serviço, ciclo de ensino) e a secção principal, que compreende 30 questões sobre o tema a investigar. As 30 questões da secção principal do questionário são apresentadas sob a forma de proposições relativamente às quais se pede que os respondentes apresentem o seu grau de concordância, às quais chamaremos também itens. Estabelecemos, assim, uma escala de formato Likert, inicialmente com cinco pontos como opções de resposta: ***Concordo totalmente; Concordo; Não concordo nem discordo; Discordo; Discordo totalmente.*** Posteriormente pareceu-nos importante acrescentar o ponto ***Não se aplica***, para promover maior rigor na interpretação das respostas.

Dadas as circunstâncias peculiares em que decorreu este estudo, o formato de opções de resposta de escolha múltipla foi considerado o mais indicado, já que, apesar de conduzir a respostas menos informativas face a outro tipo de opção de pergunta mais aberta, limitando de certa forma a profundidade da análise, por outro lado, permite, à partida,

maior adesão por parte do universo escolhido e facilidade no tratamento dos dados recolhidos. Contudo, no final do questionário, foi deixada uma janela como último item, para recolher eventuais opiniões dos respondentes sobre o trabalho colaborativo, complementando assim as opções selecionadas.

Entre estas questões da secção principal há a salientar um subconjunto de 8 itens, cujo tema incide especificamente sobre as práticas colaborativas realizadas durante o período de ensino remoto de emergência (originado pela pandemia da Covid-19), e a pertinência ou não da manutenção de algumas destas práticas após o regresso às aulas presenciais, de acordo com o que explanámos no ponto 1.2 a que chamámos “Metamorfose pandémica” e que entendemos ser uma parte essencial deste estudo, pela sua premência e atualidade.

O recurso à ferramenta Google Forms revelou-se deveras eficaz na recolha de informação, sobretudo bastante adequada ao contexto de trabalho remoto em que recentemente nos encontrámos, mas também mais facilitador em termos da análise que se pretende realizar, pela possibilidade de apresentar os dados de forma muito clara e objetiva, nomeadamente através de grelhas em Excel e de gráficos facilitadores da análise.

### 2.3 Análise documental

Paralelamente, procurámos enriquecer este estudo com os dados decorrentes da análise documental, nomeadamente os documentos estruturantes do agrupamento, tais como Plano Anual de Atividades (PAA), Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo (PE), Plano de Ensino à Distância (E@D), bem como as atas emanadas das reuniões de Conselho Pedagógico (CP), de modo a verificar as práticas organizacionais do Agrupamento facilitadoras do trabalho colaborativo entre os docentes desta escola do 2.º e 3.º CEB, e se de alguma forma se pode verificar nestes documentos se as práticas colaborativas antes praticadas sofreram alterações significativas durante período de pandemia por Covid-19.

Tal como para a realização do inquérito, foi solicitada ao Diretor do Agrupamento a autorização da consulta de atas do Conselho Pedagógico do Agrupamento, tendo sido apresentados, em reunião prévia, os objetivos do estudo, aquando da apresentação do Questionário.

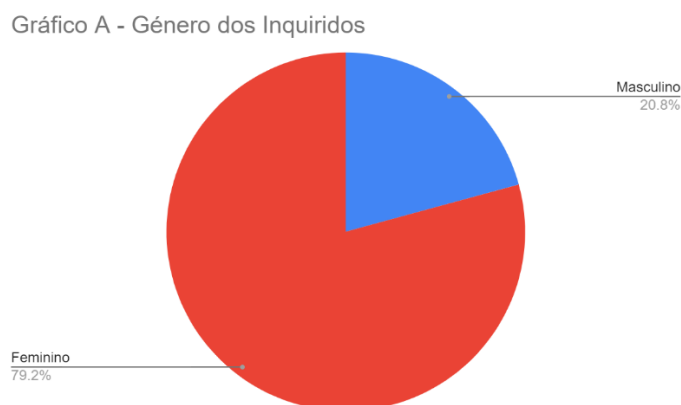
O método de trabalho nesta parte da investigação passou por uma leitura crítica atenta dos documentos mencionados relevando todas as referências a trabalho colaborativo, de forma categorial e interpretando-as posteriormente, de forma descritiva.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO INQUÉRITO

Cabe neste capítulo a apresentação das respostas resultantes do questionário, numa análise que subdividimos em três partes principais: a primeira secção, que corresponde às questões seleccionadas com vista à caracterização dos respondentes; uma segunda secção, com as questões que procuram dar resposta às perguntas de investigação, aglutinada por temas orientados pelas perguntas de investigação colocadas na introdução (página 3) e uma última secção, relativa aos comentários finais opcionais dos respondentes. Ao longo da análise remetemos para os quadros e os gráficos que permitem visualizar mais claramente o grau de concordância dos respondentes face às afirmações apresentadas (apêndices 3, p. 100 e 4, p. 110).

#### 3.1 Respostas da Secção 1: caracterização dos respondentes

Esta primeira secção 1, composta por questões gerais sobre os respondentes, permitiu-nos proceder a uma caracterização do conjunto dos 53 respondentes, sendo que 42 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino, ou seja 79,2% são mulheres e 20,8% são homens, como podemos verificar no Gráfico A (*vide* figura 1).



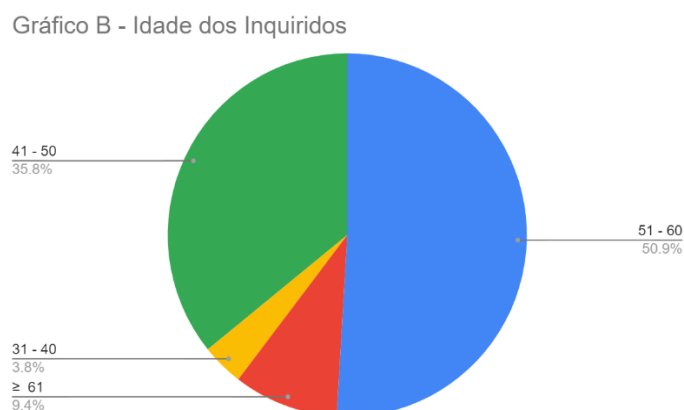
**Figura 1** (Gráfico A) – Género dos inquiridos.

A proporção entre os sexos feminino e masculino, com superioridade de representação do sexo feminino, reflete a mesma realidade apresentada nas estatísticas relativas à percentagem dos dois sexos no pessoal docente, nas escolas portuguesas, que tem vindo

a ter maior divulgação, nomeadamente, desde a década de 60 do século vinte (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009, p. 31). De facto, a grande maioria destes respondentes, de acordo com os anos de serviço completados, terá iniciado a sua carreira profissional nessa década. Esta desproporção, na representação dos dois sexos do pessoal docente, tem-se mantido. As *Estatísticas da Educação e Ciência 2019/2020* indicam que, no ano letivo de 2019/ 2020, a taxa de feminização do pessoal docente no 2.º CEB era de 72,98% e do 3.º CEB e Secundário de 71,83% (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], pp. 154-162).

Assim, também não é de estranhar que a maioria dos respondentes seja constituída por mulheres, sendo esta profissão tradicionalmente feminina, na linha de uma segregação sexual do mercado de trabalho que se faz sentir na diferente distribuição da mão de obra feminina e masculina por ramos de atividade (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 2004, pp. 75-76).

Quanto à idade, o intervalo de idades mais representado, constituído por 27 respondentes, situa-se no nível etário entre os 51 e os 60 anos, ou seja, 50,9% dos respondentes; 19 respondentes situam-se entre os 41 e 50 anos, ou seja 35,8%; 5 respondentes têm mais de 60, ou seja, 9,4%; e apenas 2 respondentes se situam entre os 31 a 40, 3,8%. O gráfico B da figura 2 elucida quanto à dimensão deste grupo etário mais elevado nesta escola do 2.º e 3.º CEB.

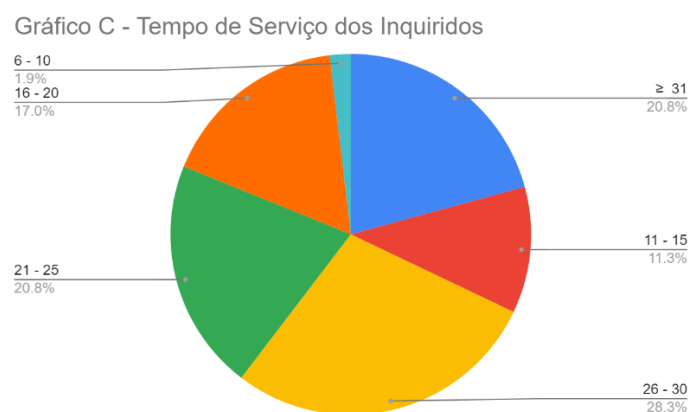


**Figura 2** (Gráfico B) – Idade dos inquiridos.

O envelhecimento do corpo docente é, de facto, uma problemática complexa, com repercussões a diversos níveis (Direção-Geral de Educação e Ciência, 2019, p. 76), como

a dificuldade de adaptação às sucessivas mudanças, o cansaço e o *burnout* associados à idade, a falta de motivação para o trabalho burocrático associado à profissão docente (J. M. de C. e Silva, 2013, p. 52). Tem sido protelada a solução para este problema, embora se mantenha presente esta questão nas práticas discursivas dos recentes governos da república. Por parte da administração educativa, do Ministério da Educação, que se mantém ainda bastante centralizada, apesar da importação do conceito de autonomia de escola e da atribuição de funções de gestão à administração local, não se vislumbra ainda qualquer solução para este problema, deixando os agrupamentos de escolas sem poder de intervenção nessa matéria. Esta tendência descentralizadora e autonomizadora das políticas educativas está limitada por uma pressão normativa e burocrática e “...a ideia geral é a de que a intenção declarada de reduzir a pressão regulamentadora e de aumentar a capacidade de decisão da escola, não teve (ainda) impacto apreciável no quotidiano escolar...” (Afonso & Viseu, 2001, p. 74, citado por Almeida, 2005, p. 85).

A figura 3 representa o tempo de serviço dos respondentes. O facto de 98,1% dos respondentes lecionarem há mais de 10 anos permite-nos perceber que as respostas têm origem em profissionais experientes e habituados às vicissitudes da profissão docente.

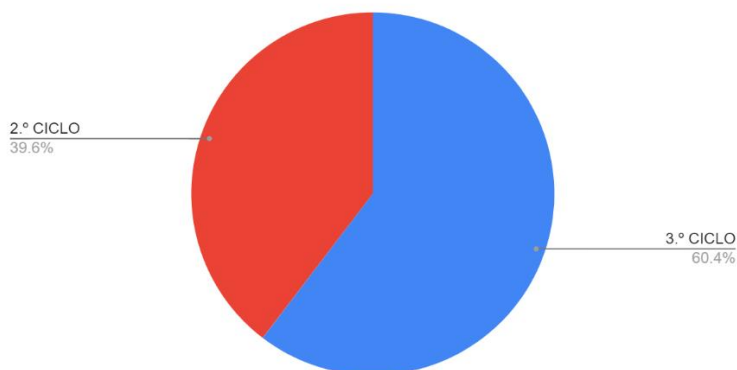


**Figura 3** (Gráfico C) – Tempo de serviço dos inquiridos.

A figura 4 (p. 38) apresenta o rácio de respondentes relativamente ao ciclo em que lecionam, verificando-se que 32 lecionam no 3.º CEB e os restantes 21 lecionam no 2.º CEB. O facto de termos usado na pergunta a expressão “maioritariamente” deve-se ao facto de poder haver alguns professores com habilitação para lecionar disciplinas pertencentes aos dois ciclos, que, apesar de pertencerem a um grupo específico, associado

a um dos ciclos do ensino básico, poderão ter lecionado no ano letivo da aplicação do questionário, no outro ciclo, embora essa situação não seja comum.

Gráfico D - Ciclo do Ensino Básico em que maioritariamente lecionam os Inquiridos



**Figura 4** (Gráfico D) – Ciclo do ensino básico em que maioritariamente lecionam os inquiridos.

Percebemos que a maioria dos respondentes leciona no 3.º CEB, portanto, lida diariamente com adolescentes, grupo etário bastante distinto dos alunos do 2.º CEB.

### 3.2 Respostas da Secção 2: itens 1 a 30

Procede-se de seguida a uma análise por temas, definidos com base nas perguntas de investigação iniciais, apresentando seguidamente os dados de frequência absoluta e dados percentuais das respostas obtidas e a respetiva interpretação.

Ao longo da análise remetemos para os quadros e os gráficos, apresentados como apêndices, que permitem visualizar mais claramente o grau de concordância dos respondentes face às afirmações apresentadas.

#### 3.2.1 Relevância do trabalho colaborativo (itens 1 a 5)

Os itens 1 a 5 ajudam-nos a responder às três primeiras perguntas de investigação que colocámos na página 3, e que aqui retomamos:

- (1) *Os professores sentem-se motivados para desenvolver trabalho colaborativo com os seus pares?*
- (2) *Os docentes perspetivam a colaboração entre docentes como parte integrante do seu desenvolvimento profissional?*
- (3) *Os docentes consideram que o trabalho colaborativo que desenvolvem tem influência positiva nos processos de ensino e aprendizagem?*

O item inicial desta secção do questionário, **item 1**, relacionado com a motivação dos professores para desenvolver trabalho colaborativo com colegas, não esconde, no resultado apurado, que os professores, na sua maioria, se declaram disponíveis para a colaboração com os seus pares. Os professores respondentes revelam assim que permanecem motivados para o trabalho colaborativo, ainda que as respostas positivas se tenham repartido entre “Concordo totalmente” e apenas “Concordo”, o que não pode deixar de significar alguma reserva relativamente ao nível de motivação. Senão, vejamos: das 53 respostas dadas, 23 respondentes (43,4%) concordam totalmente com a afirmação em questão, outro igual número respondeu com “Concordo”, 6 não concordam nem discordam, e apenas 1 elemento respondente discorda da afirmação, tal como se pode verificar no apêndice 3 (quadro da questão 1, p. 100) e apêndice 4 (gráfico da questão 1, p. 110).

Os dados obtidos nas respostas ao **item 2**, acerca da ajuda que os docentes encontram nos outros para a resolução de problemas relacionados com a atividade profissional, mostram que é também positiva a perceção que os professores possuem quanto à colaboração que os seus pares lhes prestam na resolução de problemas relacionados com a atividade profissional: 34 respondentes posicionaram-se na opção de resposta “Concordo” e 12 na opção de “Concordo totalmente”, ou seja, 86,8% dos respondentes têm uma opinião favorável sobre este tópico (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 2, p. 100] e apêndice 4 [gráfico da questão 2, p. 110]).

Há apenas um número residual de professores respondentes neste inquérito que declara não encontrar nos outros ajuda para a resolução de problemas: a opção “Não concordo nem discordo” foi assinalada por 6 respondentes e a de “Discordo” apenas por 1 respondente.

Quanto ao **item 3**, sobre a frequência com que os colegas de trabalho solicitam colaboração para solucionar problemas nos processos de ensino e aprendizagem, a maioria dos respondentes admite que lhes é solicitada frequentemente colaboração para solucionarem problemas nos processos de ensino e aprendizagem, o que nos dá uma perceção muito positiva do tipo de relacionamento que os sujeitos estabelecem entre si. Ou seja, como podemos ver no quadro e no gráfico, 54,7% dos respondentes concordam com a afirmação (29 respondentes), e 15,1% concordam totalmente (8 respondentes). Assinalam-se, contudo, 12 respondentes que se posicionaram com “Não concordo nem discordo”, que consideramos ser um número elevado neste conjunto (22,6% dos

respondentes), e 4 respondentes que discordam (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 3, p. 100] e apêndice 4 [gráfico da questão 3, p. 110]).

As respostas ao **item 4**, sobre a importância atribuída à colaboração entre docentes a nível do desenvolvimento profissional, reúnem o maior consenso entre todas as questões. Todos os respondentes estão de acordo que a colaboração entre os docentes é importante para o próprio desenvolvimento profissional. São 29 os respondentes que concordam totalmente com o enunciado, e 24 os respondentes que concordam apenas. A consciência interiorizada da importância do trabalho colaborativo na totalidade dos respondentes, que verificamos ser evidente através desta questão, embora 45,3% respondam com alguma reserva com a opção “Concordo”, leva-nos a encontrar com maior facilidade uma teoria substantiva do fenómeno estudado – os respondentes dão uma importância inequívoca à colaboração docente no âmbito do seu próprio desenvolvimento profissional (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 4, p. 101] e apêndice 4 [gráfico da questão 4, p. 111]).

Quanto ao reconhecimento da influência positiva do trabalho colaborativo nos processos de ensino e aprendizagem, patente no **item 5**, no ponto “Concordo totalmente” posicionaram-se 33 respondentes, e na categoria “Concordo” encontramos 18 respondentes. Embora a maioria se reveja nas duas categorias atrás citadas, 2 respondentes colocaram-se na posição neutra de “Não concordo nem discordo” (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 5, p. 101] e apêndice 4 [gráfico da questão 5, p. 111]).

Pensamos, todavia, que este número de respondentes “indiferentes” quanto a esta questão, por ser residual, não deve ser tido em conta na conclusão a retirar, na qual se confirma a ideia da questão anterior e ainda a ideia de que os processos de ensino e aprendizagem são influenciados positivamente pelo trabalho colaborativo. Conseguimos deste modo concluir que os respondentes consideram que o processo de ensino e aprendizagem beneficia da existência do trabalho colaborativo, logo, concluímos também que, idealmente, todo o processo de ensino e aprendizagem deveria assentar em certas práticas colaborativas. Quanto ao tipo de práticas tidas como mais relevantes, procuraremos percebê-lo nas respostas ao grupo de questões seguinte.

### 3.2.2 *Práticas colaborativas (itens 6 a 10 e 12 a 17)*

Com a análise dos itens de resposta constantes deste grupo temático, procurámos perceber a percepção dos professores acerca de vários tipos de trabalho colaborativo habitualmente

desenvolvido nas escolas, de acordo com a informação que recolhemos na bibliografia especializada, e assim dar resposta à quarta pergunta de investigação:

(4) *De que modos se concretiza o trabalho colaborativo entre os docentes? (vide p. 3)*

Assim, as questões deste grupo permitiram-nos apurar a perceção dos professores relativamente às seguintes categorias de práticas colaborativas: articulação entre ciclos de aprendizagem (item 6); articulação interdisciplinar, dentro da mesma turma (item 7); coordenação/ articulação entre professores que lecionam o mesmo grupo disciplinar (item 8); partilha de materiais de apoio ao ensino (itens 9 e 10); par pedagógico/ coadjuvação (itens 12 a 17).

O **item 6** diz respeito à perceção da eficácia do trabalho colaborativo de articulação entre os professores do 2.º e o 3.º CEB, com vista à continuidade pedagógica e ao melhor conhecimento dos alunos.

Analisando os resultados por indivíduos, 14 professores distanciam-se da afirmação apresentada. Destes 14 respondentes, 5 discordam da afirmação (4 discordam e 1 discorda totalmente) ou seja, revelam que a articulação, para estes, não existe ou não se efetua com eficácia, e 9 respondentes não concordam nem discordam. Finalmente, 27 concordam e 11 concordam totalmente (*vide* apêndice 3, quadro da questão 6, p. 101).

Apesar de ser pequena a percentagem de respondentes que não se incluem nas duas primeiras opções de resposta, há que analisar o conjunto das respostas com alguma reserva, pois, por um lado, a maioria, 50,9%, apenas concorda, sendo que apenas 20,8% concorda totalmente. Por outro lado, cerca de um quarto dos respondentes distancia-se destas opiniões mais favoráveis (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 6, p. 111).

Na análise das respostas ao **item 7**, sobre a existência de planificação do trabalho interdisciplinar nos conselhos de turma, há 14 respondentes que se colocam na categoria “Não concordo nem discordo”, e 9 respondentes na categoria “Discordo”. Afirmaram “Concordo” 26 respondentes, e “Concordo totalmente” apenas 4 respondentes (*vide* apêndice 3, quadro da questão 7, p. 102). Esta questão não é, de facto, pacífica. Existe um número significativo de respondentes que discordam da afirmação apresentada, o que nos deixa reservas quanto à verdadeira eficácia do trabalho realizado em conselho de turma e à perceção do que nele é feito (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 7, p. 112).

Quando se fala de trabalho interdisciplinar, o lugar por excelência onde tem lugar a sua planificação é justamente em reuniões de Conselho de Turma. Este tipo de trabalho está presente, por exemplo, sempre que os professores desenvolvem os DAC, que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, veio estabelecer. Um DAC corresponde a uma área de confluência de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular que resulta do exercício de gestão de flexibilidade do currículo para o qual se convocam várias disciplinas. Todavia, as respostas não mostram muito a percepção clara de que a planificação deste trabalho seja feita pelo Conselho de Turma. Visualizando o gráfico apresentado (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 7, p. 112), percebemos que apenas 7,5% dos respondentes concordam totalmente com a afirmação, numa questão que para nós não deveria levantar dúvidas. Poderá tratar-se de uma fraca percepção ou interiorização por parte dos professores das formas de trabalho interdisciplinar existentes. Da leitura das atas do Conselho Pedagógico (cf. capítulo 4.5), a propósito da análise ao trabalho desenvolvido no âmbito dos DAC, apresentaram-se sugestões de melhoria desta prática escolar, como aumentar os momentos de trabalho de articulação entre docentes dos Conselhos de Turma, privilegiar o trabalho interpares e de grupo e tentar envolver mais os Encarregados de Educação.

Passando à análise dos dados recolhidos no **item 8**, relativos à coordenação/ articulação entre professores que lecionam o mesmo grupo disciplinar, na realização da planificação do trabalho letivo.

A planificação do trabalho letivo no seio do grupo disciplinar também deveria ser um ponto assente, para que haja um equilíbrio na forma de trabalhar por parte dos professores que lecionam os mesmos níveis. Pelo menos, pelo estabelecimento de propósitos ou experiências comuns, salvaguardadas as necessidades de diferenciação pedagógica que sejam relevantes inter e intra turmas. No entanto, encontramos ainda 6 respondentes que discordam da afirmação, e outro igual número que não concorda nem discorda. A maioria posiciona-se positivamente: 27 respondentes concordam e 14 concordam totalmente (*vide* apêndice 3, quadro da questão 8, p. 102).

Estas respostas indicam que este trabalho reflexivo e colaborativo, que visa a homogeneização de procedimentos, a partilha de experiências, a resolução colaborativa de problemas, a tomada de decisões curriculares partilhadas, entre outros eventuais objetivos, nem sempre é realizado ou não o é com a consistência ou frequência

consideradas necessárias, o que pode originar produtos de planificação com características disparens no modo e no tempo em relação aos restantes membros do grupo disciplinar, comprometendo os objetivos das várias estruturas pedagógicas naquilo que diz respeito ao trabalho que é realizado coletivamente. Note-se que apenas 26,4% dos respondentes respondem que concordam totalmente, como se pode verificar no apêndice 4, gráfico da questão 8, p. 112).

Os dois itens seguintes referem-se à partilha de materiais de apoio ao ensino. Quanto a este aspeto, a alínea e) do Artigo 10.º-B, que institui os deveres específicos dos docentes para com a escola e os outros docentes do ECEIPEBS (*Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência*, 2012) deixa esta questão dentro do capítulo da obrigatoriedade:

e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional. (*Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro*, 2012, p. 836)

Esta alínea coloca o professor como ator principal na construção do trabalho colaborativo nas escolas. Analisando as respostas dadas ao **item 9**, verificamos que 24 respondentes concordam totalmente com o enunciado e outros 23 respondentes optam pela opção “Concordo”. Apenas 4 não concordam nem discordam e 1 respondente discorda (houve ainda 1 respondente que selecionou “Não se aplica”), o que mostra que esta partilha é entendida, de modo geral, como prática habitual, já que há 88,7% de respostas afirmativas, ainda que apenas 45,3% concordem totalmente (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 9, p. 102] e apêndice 4 [gráfico da questão 9, p. 112]).

Todavia não podemos perceber por que motivos apenas cerca de metade dos respondentes tenha optado pela opção “Concordo totalmente”.

No **item 10**, estamos perante um item muito idêntico na substância ao item anterior. Contudo não deixa de ser curiosa a tendência para, de um modo geral, haver uma perceção um pouco menos favorável da partilha que os outros fazem, relativamente àquela que nós fazemos com os outros. Conforme se pode ver no apêndice 3 (quadro da questão 10, p. 103), observamos que existem 14 respondentes que optaram por assinalar “Concordo totalmente”; 30 respondentes para a opção “Concordo”; “Não concordo nem discordo” com 7 respondentes; “Discordo”, 1 respondente (“Não se aplica” – 1 respondente).

Pode ver-se que há nesta resposta um número menos expressivo de indivíduos a concordar totalmente (14) do que na questão anterior (23). À pergunta anterior houve 45,3% de respondentes a concordar totalmente e nesta apenas 26,4% (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 10, p. 113).

Portanto, a percepção da partilha de material que é feita por parte dos outros docentes é efetivamente um pouco menos expressiva do que a percepção que os respondentes têm do movimento inverso, de si para os outros.

O conjunto de questões 12 a 17 foca-se sobre outro tipo de prática colaborativa existente nas escolas: o trabalho em par pedagógico e a coadjuvação. Estas práticas têm lugar na sala de aula.

Uma das experiências mais expressivas que implicam o trabalho colaborativo em sala de aula é o trabalho letivo em par pedagógico, isto é, dois professores a lecionar na mesma turma. Na avaliação da relevância deste tipo de recurso pedagógico, no **item 12**, o número elevado de respondentes que optaram pelo item “Não se aplica”, 11 respondentes, deve-se, muito provavelmente, ao facto de não ter sido experienciada esta modalidade por alguns deles, já que a mesma foi abandonada há cerca de 10 anos. Ainda assim, 35 respondentes afirmam ter sido uma experiência positiva (“Concordo totalmente” regista 10 respondentes e “Concordo” regista 25 respondentes), com um valor percentual de 66,1% (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 12, p. 113).

Assinalaram ainda com “Não concordo nem discordo” 6 respondentes, e 1 respondente com “Discordo” (*vide* apêndice 3, quadro da questão 12, p. 103).

É curioso termos encontrado o par pedagógico, mecanismo colaborativo por excelência, na programação televisiva #EstudoEmCasa, solução encontrada para dar resposta eficaz à procura de soluções de ensino remoto suscitada pelo confinamento forçado dos alunos, em virtude da já mencionada epidemia por Covid-19. No capítulo 1.1, quando abordámos e procurámos elencar as práticas colaborativas mais comuns, enquadradas pela legislação em vigor, foi referido o caso da introdução de pares pedagógicos nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, ou na Área de Projeto. Estas práticas acabaram por ser abandonadas em 2011, em resultado de estratégias economicistas governamentais, procurando-se a otimização de recursos, e simultaneamente a diminuição da carga horária letiva semanal dos alunos (*Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro do Ministério da*

*Educação e Ciência*, 2011), tendo sido sempre mencionadas, nos discursos educativos, as suas vantagens no processo de ensino e de aprendizagem, e desde então tem sido este modelo.

Muito semelhantes são as respostas relativamente à perceção da experiência de coadjuvação, visada no **item 13**. Assim também a análise que fazemos é muito idêntica àquela que foi feita para a anterior questão, já que os números são similares: “Concordo totalmente” foi a opção escolhida por 10 respondentes; para “Concordo”, 26; “Não concordo nem discordo”, 7; “Discordo”, 2; “Não se aplica”, 8 (*vide* apêndice 3, quadro da questão 13, p. 104).

Revela-se, portanto, uma experiência positiva com uma percentagem de concordância de 68% (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 13, p. 114). Todavia, em ambas as questões não podemos perceber por que motivos apenas cerca de metade dos respondentes tenha optado pela opção “Concordo totalmente”.

É certo que a prática da coadjuvação nunca foi abandonada, tal como aconteceu com o par pedagógico. De facto, o recurso à coadjuvação persiste em diversas intervenções de apoio, e é hoje uma das medidas universais previstas no documento que rege as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (*Decreto Regulamentar n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência*, 2018). As respostas obtidas confirmam a perceção de que esta prática é tida como positiva pelos docentes.

Com o **item 14** tentamos perceber se estas formas de trabalho colaborativo em sala de aula, que implicam a presença de dois professores na mesma turma, poderão contribuir para resolver problemas de indisciplina.

Relembramos que esta foi uma das áreas que requeriam melhoria, identificadas pelo relatório da IGEC (*vide* anexo 1, p. 122), da AEA, em 2012: “Manutenção e reforço das medidas implementadas de combate à indisciplina na escola-sede, de forma a assegurar, um ambiente de tranquilidade e respeito nas salas de aula” (IGEC, 2012, p. 9).

Como revelam os resultados do inquérito, a prática da coadjuvação ou o par pedagógico é sentida como facilitadora da respetiva solução.

A coadjuvação, além de ser uma prática colaborativa que valoriza o intercâmbio de saberes e de experiências, permite igualmente um reforço da autoridade do professor, e consequentemente uma prática promotora da disciplina na sala de aula:

Podríamos apuntar numerosos argumentos sobre las ventajas de la docencia compartida, tanto para el alumnado como para el profesorado. (...) . Para los docentes representa una mejora en relación a la gestión del aula en general, y de la disciplina en concreto. (GRAI, 2016)

Verificamos que, ainda que a maioria tenha respondido positivamente (77,4%), 26 respondentes para “Concordo” e 15 para “Concordo totalmente”, há, contudo, 7 respondentes que optaram pela resposta “Não concordo nem discordo”. Para “Não se aplica” responderam 4 professores (estranhamos este número por considerarmos que é uma questão que não depende da experiência obtida, ou mesmo da função que o professor desempenha na escola); “Discordo”, 1 professor (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 14, p. 104] e apêndice 4 [gráfico da questão 14, p. 114]).

**O item 15** – *O trabalho letivo é facilitado, de um modo geral, se existir colaboração de outro colega na sala de aula* – virá eventualmente permitir um aprofundamento da interpretação das respostas dadas aos itens números 12, 13 relativos à identificação de experiências positivas associadas ao par pedagógico e à coadjuvação nas práticas letivas. De facto, as percentagens obtidas não são muito díspares daquelas que aqui encontramos. Cruzando as respostas destas últimas questões por forma a perceber se o par pedagógico e a coadjuvação são sentidos como experiências positivas de prática colaborativa por este conjunto de respondentes, concluímos que a maioria dos respondentes assume que sim. Da análise das respostas (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 15, p. 104] e apêndice 4 [gráfico da questão 15, p. 114]), registamos 73,6% de respostas positivas, entre as quais 24 respondentes selecionaram o item “Concordo” e 15 respondentes optaram pela resposta “Concordo totalmente”. Registaram-se ainda 12 respondentes para a opção “Não concordo nem discordo” e 0 respondentes para as opções “Discordo” e “Discordo totalmente”, o que confirma o balanço francamente positivo, independentemente do grau de concordância em termos positivos. Finalmente 2 respondentes escolheram a opção “Não se aplica”, não sendo compreensível este número, pois trata-se de uma questão que também não requer experiência obtida, podendo ser equacionada até como situação hipotética. Também poderá ser respondida tendo presente o conhecimento que o

indivíduo detém, tendo como base a sua vida institucional e social, e também o seu conhecimento científico-pedagógico.

As duas últimas questões deste grupo, relativo às práticas colaborativas em sala de aula, dirigem-se especificamente à coadjuvação no contexto da formação inicial dos professores.

Autores como Carroll e Foster (2008) confirmam e alargam a ideia expressa na afirmação 16, indicando que “Veterans and beginning teachers learn from each other: cross-generation learning, using valuable expertise of veteran teachers” (Carroll & Foster, 2008, citado por Vangrieken et al., 2015, p. 28), e, de uma forma geral, outros autores reconhecem que “... a presença de outros facilita o desempenho em qualquer tipo de atividade: facilitação social” (C. F. da Silva & Silvério, 2000, p. 149). O Despacho Normativo n.º1-F/2016, de 5 de abril, que regulamenta “o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens incentivando a existência de outras que a escola defina no âmbito da sua autonomia”, estabelece no capítulo III, entre outras medidas de promoção do sucesso educativo, a sua concretização através de: “d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria das práticas” (*Despacho Normativo n.º 1-F/16 de 5 de abril do Ministério da Educação e Ciência, 2016*).

Procurámos depois verificar em que medida este grupo de respondentes valoriza a partilha dos conhecimentos detidos por professores mais experientes, nomeadamente, se a *coadjuvação por um professor mais experiente gera competência nos professores em início de carreira*, **item 16**. Constatamos que 6 respondentes concordam totalmente; 28 respondentes concordam; 14 respondentes não concordam nem discordam e 3 respondentes discordam. Os restantes 2 respondentes assinalaram a resposta “Não se aplica” (*vide* apêndice 3, quadro da questão 16, p. 105).

Embora a maioria das respostas seja positiva, há uma percentagem significativa de respondentes (26,4%) que optaram pela opção “Não concordo nem discordo”. Poderemos pôr como hipótese que este grupo de respondentes possa não ter tido essa experiência de coadjuvar ou ser coadjuvado, enquanto parte com menor ou maior experiência, mas não podemos confirmar (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 16, p. 115).

As respostas concordantes dominam também no **item 17**, quando se questiona a disposição para coadjuvar e apoiar professores em início de carreira se for necessário, com 15 respondentes para a opção “Concordo totalmente” e 25 para “Concordo” (*vide* apêndice 3, quadro da questão 17, p. 105), o que parece corresponder à percepção da importância da situação que esteve na base das respostas à questão anterior. Parece confirmar-se a ideia de que os professores mais experientes sentem ser seu dever apoiar os professores em início de carreira, funções de apoio que constam nos deveres específicos atribuídos aos professores, pela já referida alínea e) do Artigo 10.º-B do ECEIPEBS (*vide* p. 13).

Apesar de tudo, 1 respondente optou pela categoria “Discordo”, 1 respondente optou por “Não se aplica” e 11 optaram pela categoria “Não concordo nem discordo”, indo, de certa forma, com estas suas respostas, contra a natureza daquela normativa.

De qualquer forma, o cômputo é francamente positivo, com 75,5% de respostas situadas nos dois primeiros itens de opção de resposta (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 17, p. 115).

### 3.2.3 *Condicionantes do trabalho colaborativo (item 11)*

Entre os dois conjuntos de questões analisadas anteriormente, relativas aos tipos de processos colaborativos, ficou por analisar o **item 11**, que diz respeito aos condicionantes do trabalho colaborativo, e que corresponde à quinta pergunta de investigação:

*(5) Os docentes reconhecem a existência de fatores condicionantes do trabalho colaborativo? (vide p. 3)*

Pretende-se perceber se a personalidade do outro condiciona o trabalho colaborativo. De facto, quando se desenvolve um trabalho colaborativo estabelece-se uma relação interpessoal baseada na confiança entre os docentes: “Collaborative practices – The way members learn to work productively together. This includes trusting relationship, professional debate, problem solving, attentive listening, reflection, risk taking and innovation” (Lipscombe et al. 2019, p. 28).

Analisando os dados das respostas, constatamos que “Concordo totalmente” foi a opção escolhida por 16 respondentes; para “Concordo”, 29; “Não concordo nem discordo”, 6; “Discordo”, 2 (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 11, p. 103] e apêndice 4 [gráfico da

questão 11, p. 113]. Neste sentido, as respostas parecem apontar para a hipótese de que este possa ser um dos entraves ao trabalho colaborativo: a adaptação à personalidade do outro e possibilidade de se gerarem conflitos relacionais que se refletem inevitavelmente na realização eficaz do trabalho colaborativo.

### *3.2.4 Novas práticas resultantes da “Metamorfose pandêmica” e pertinência da sua manutenção (itens 18 a 25)*

Com este conjunto de itens procura-se ir ao encontro das perguntas de investigação 6 e 7, respetivamente:

- (6) As novas práticas resultantes do ensino remoto de emergência devido ao confinamento resultante da epidemia da COVID-19, levaram os professores a desenvolver novas formas positivas de trabalho colaborativo? (vide p. 3)*
- (7) De algum modo as novas práticas implementadas durante esta fase são passíveis de ser mantidas no ensino presencial, com vantagens para o trabalho colaborativo? (vide p. 3)*

O item 18 refere-se às adaptações e mudanças concretas que se verificaram no trabalho colaborativo dos professores, desencadeadas pelo surgimento da Covid-19 e conseqüente confinamento.

O ensino remoto impôs-se e efetuou-se de maneira generalizada. Uma vez colmatados os obstáculos iniciais, nomeadamente o acesso de todos os alunos e professores a equipamento informático e à Internet, processo que envolveu a cooperação da Câmara Municipal (informação constante das atas do Conselho Pedagógico), foi implementado o *Plano de Ensino à Distância*, com cuja aplicação os alunos e encarregados de educação se mostraram “bastante satisfeitos” (Avaliação do Projeto constante numa ata do Conselho Pedagógico).

Algumas destas práticas digitais revelaram-se de enorme utilidade para o trabalho docente, quer na preparação do trabalho letivo, quer no desenvolvimento e aplicação de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem:

Because digital practices are so portable, teachers can easily share resources with colleagues within the same school and across schools, countries, and even continents. We seem to have entered a new reality in which collaboration is no longer a luxury; instead,

it is a lifeline that allows for teachers to learn about new digital tools, to integrate new teaching activities (both high-tech and low-tech), and to share responsibility for creating online or take-home resources. (Honigsfeld & Nordmeyer, 2020)

Começando pela análise das respostas ao **item 18** – *Experienciei recentemente, condicionado(a) pelo confinamento resultante da epidemia da COVID-19, novas formas positivas de trabalho colaborativo* – as respostas positivas estão em clara maioria, registando o valor de 77,4% (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 18, p. 115).

Confirma-se, portanto, que se experienciaram novas formas positivas de trabalho colaborativo, tendo sido registados 15 respondentes que optaram pela resposta “Concordo totalmente” e 26 respondentes que optaram pela resposta “Concordo”. Apenas 7 respondentes optaram por “Não concordo nem discordo”, 3 respondentes discordaram da questão, e 1 respondente discordou totalmente. Houve ainda 1 respondente que selecionou a opção “Não se aplica” (*vide* apêndice 3, quadro da questão 18, p. 105).

Quanto ao **item 19** – *As alterações na forma de ensino, decorrentes da COVID-19, mudaram a minha perspetiva acerca do trabalho colaborativo entre docentes* – 20 respondentes colocaram-se na categoria “Não concordo nem discordo”, deixando entrever que as alterações na forma de ensino, decorrentes da Covid-19, tiveram pouco impacto na mudança de perspetiva acerca do trabalho colaborativo docente, relativamente àquela que os professores detinham anteriormente. Note-se ainda que 14 respondentes optaram pela categoria “Discordo”, 4 respondentes optaram pela categoria “Discordo totalmente”. Afirmaram ainda “Concordo” 8 respondentes, e “Concordo totalmente” apenas 7 respondentes (*vide* apêndice 3, quadro da questão 19, p. 106).

Analisando as respostas dadas ao **item 20** – *Penso que a situação vivida no ensino, devido à epidemia da COVID-19, irá influenciar/ modificar positivamente o meu trabalho colaborativo futuramente* – verificamos que, apesar de 7 respondentes concordarem totalmente com o enunciado e outros 18 respondentes terem optado por “Concordo” para o mesmo, 19 não concordam nem discordam, constituindo esta posição neutra uma percentagem de 35,8%. Cinco respondentes discordam, e 3 discordam totalmente e 1 respondente selecionou “Não se aplica”. Estes dados levam-nos a concluir que a situação vivida no ensino, devido à epidemia da Covid-19, terá potencial para se repercutir nas práticas colaborativas futuras, embora os respondentes que concordaram com a afirmação não tenham chegado a 50% dos inquiridos, sendo, por comparação elevada a percentagem

de respondentes que não assumiram posição relativamente a esta possibilidade (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 20, p. 106] e apêndice 4 [gráfico da questão 20, p. 116]. Uma vez mais se nos afigura a possibilidade de tal se verificar por falta de distanciamento temporal, tal como na questão anterior. Poderá ser também que os respondentes (ainda) se não tenham dado conta das vantagens das colaborações desenvolvidas. Poder-se-á dar o caso de efetivamente não se terem envolvido em formas de colaboração diferentes das habituais. Em todo o caso, a elevada percentagem de respostas neutras (“Não concordo nem discordo”) traduz uma perceção pouco clara relativamente à possibilidade de, da experiência presente, poder advir alguma consequência positiva no futuro, no que ao trabalho colaborativo diz respeito.

O **item 21** – *Considero que muito do trabalho colaborativo pode ser realizado à distância, por comunicação síncrona ou assíncrona, independentemente deste tipo de contingências* – é um dos mais reveladores da mudança que se espera após a fase resultante do confinamento pela Covid-19. Afinal, se se adotaram novas e boas práticas de trabalho colaborativo, é extremamente importante que não se deixem cair por terra, caso se confirme a sua eficácia. Quarenta respondentes posicionaram-se positivamente a favor da afirmação, o que constitui uma percentagem de 75,5% da total dos respondentes (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 21, p. 116). Além disso, 7 respondentes seleccionaram a opção “Não concordo nem discordo”, e apenas 6 discordaram (*vide* apêndice 3, quadro da questão 21, p. 106).

Verificamos assim um número mais diminuto de respostas neutras, relativamente à questão anterior. De facto, a questão 21 está formulada em termos bastante objetivos. Ou seja, embora se perceba a existência de dúvidas quanto à alteração seus hábitos de trabalho colaborativo devido à experiência vivida provocada pelo confinamento, por outro lado claramente se admite como possível trabalhar colaborativamente nos mesmos moldes (remotamente) em que o fizeram nesse período.

Quanto ao **item 22** – *Considero que as reuniões de coordenação de várias estruturas (conselho de turma; grupo; departamento) podem continuar a ser realizadas online, através de videoconferência, regularmente* – registaram-se 62,3% de respostas afirmativas (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 22, p. 117), repartidas pelas opções “Concordo totalmente” com 16 respondentes, e “Concordo” com 17 respondentes. Merece ainda atenção o número de 9 respondentes para a opção “Não concordo nem

discordo” e igual número para a opção “Discordo”. Dois respondentes discordaram totalmente (*vide* apêndice 3, quadro da questão 22, p. 107). Ora, parece-nos interessante perceber que maioritariamente os professores desta amostra consideram possível dar continuidade à modalidade *online*, por videoconferência, das reuniões de coordenação de várias estruturas. Na sequência da questão anterior, as respostas dadas a esta questão 22 sugerem-nos a identificação de uma das formas de trabalho colaborativo que os respondentes percebem como vantajosa: a realização de reuniões de coordenação de caráter regular (conselho de turma; grupo; departamento), por videoconferência.

**O item 23** – *Considero que os objetivos das reuniões de coordenação (conselho de turma; grupo; departamento) são igualmente concretizados, tanto nas reuniões presenciais como por videoconferência* – teve como objetivo confirmar a fiabilidade das respostas dadas na questão anterior e, efetivamente, registou-se um padrão de respostas idêntico àquele que na questão anterior foi apurado. Temos para esta questão 69,8% de concordâncias (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 23, p. 117), repartidas pelas opções “Concordo totalmente” com 13 respondentes, e “Concordo” com 24 respondentes, dando ênfase ao mesmo princípio, de que as reuniões podem ser realizadas por videoconferência sem prejuízo da concretização dos seus objetivos. Contaram-se ainda 6 respondentes para a opção “Não concordo nem discordo”, e 9 para a opção “Discordo”. Apenas 1 respondente discorda totalmente da questão apresentada (*vide* apêndice 3, quadro da questão 23, p. 107).

Podemos, portanto, perceber que, no que diz respeito a reuniões de grupo ou de departamento, de um modo geral, há a perceção geral de que os objetivos das mesmas podem concretizar-se *online*.

No **item 24** formula-se uma afirmação semelhante à anterior, mas em relação às reuniões de avaliação – *Considero que os objetivos das reuniões de avaliação são igualmente concretizados, tanto nas reuniões presenciais como por videoconferência*.

É também positiva a perceção que os professores possuem quanto à possibilidade de se realizarem as reuniões de avaliação por videoconferência: 21 respondentes posicionaram-se na opção de resposta “Concordo” e 13 na opção “Concordo totalmente”, ou seja, 64,1% dos respondentes têm uma opinião favorável sobre esse tópico (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 24, p. 117). Registaram-se ainda 7 respondentes para a opção “Não concordo

nem discordo”, 10 para a opção “Discordo”. Dois respondentes discordam totalmente da questão apresentada (*vide* apêndice 3, quadro da questão 24, p. 107).

Embora haja 22,7% de respostas discordantes, cujas razões não conseguimos apurar neste questionário, a maioria de respostas concordantes mostra-nos, contudo, haver uma percepção de que se admite uma outra possibilidade de trabalho colaborativo suscetível de se realizar remotamente.

Assim, a análise das respostas aos itens 22 a 24 leva-nos a considerar que muitas destas reuniões de coordenação e avaliação de caráter tradicionalmente presencial se poderiam realizar *online*, portanto, em regime remoto, sem prejuízo do cumprimento dos seus objetivos, mesmo fora do quadro de qualquer contexto sanitário.

**O item 25** – *Penso que o recurso a plataformas de trabalho à distância é útil no trabalho colaborativo entre professores* –, o último deste conjunto de questões relacionadas com a influência da experiência de ensino remoto de emergência nas práticas colaborativas, observamos que existe uma valoração efetiva das plataformas de trabalho remoto, propiciando o trabalho colaborativo. Existem para esta questão 14 respondentes que optaram por assinalar “Concordo totalmente”, e 29 respondentes para a opção “Concordo”, num total de 81,1% dos respondentes. Para a opção “Não concordo nem discordo” registaram-se 7 respondentes; e para a opção “Discordo”, 3 respondentes (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 25, p. 108] e apêndice 4 [gráfico da questão 11, p. 118]). Esta questão formulada de forma bastante objetiva confirma a existência de uma perspetiva claramente positiva relativamente à importância do recurso às plataformas de ensino remoto para o trabalho colaborativo.

Confirmada que fica, da análise da secção de respostas da questão 18 a 25, a utilidade e eficácia destas práticas colaborativas *online*, traduzida pela possibilidade de cumprimento dos objetivos de duas tipologias de reuniões, fica assim aberta a porta a uma revolução nas formas de trabalho colaborativo, reveladas sob o signo da emergência pandémica e, afinal, confirmadas como aliadas no trabalho colaborativo.

### 3.2.5 *Incentivo e reconhecimento do trabalho colaborativo (26 a 30)*

A partir deste ponto, segue-se a análise das cinco últimas questões, cujo tema se prende com o enquadramento do trabalho colaborativo no horário de trabalho do professor e

ainda com a motivação e o reconhecimento por parte dos outros relativamente ao trabalho colaborativo de cada um. O **item 26** vai ao encontro da pergunta de investigação 8:

*(8) O horário semanal de trabalho dos docentes integra tempo(s) para a realização de trabalho colaborativo? (vide p. 3)*

À questão – *As reuniões ordinárias, de coordenação e de avaliação, previstas e agendadas para o ano letivo estão todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho* –, apenas 18 professores selecionaram as respostas de concordância, ou seja, 3 respondentes optaram por “Concordo totalmente”, e 15 respondentes para a opção “Concordo”, o que perfaz uma percentagem apenas de 33,7% dos respondentes. “Não concordo nem discordo” registou 12 respondentes; “Discordo”, registou 15 respondentes; e “Discordo totalmente” registou 6 respondentes; “Não se aplica” – 2 respondentes (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 26, p. 108] e apêndice 4 [gráfico da questão 26, p. 118]).

Percebemos, nestas respostas, que existe alguma dispersão nas perceções dos professores relativas ao enquadramento das reuniões ordinárias no seu horário semanal de trabalho, contudo, a maioria de respostas negativas sugere que a maior parte dos respondentes tem a perceção de que tais reuniões extrapolam o seu horário semanal.

O ECEIPEBS estabelece, no artigo 76.º, que “O horário semanal dos docentes integra uma componente letiva e uma componente não letiva e desenvolve-se em cinco dias de trabalho.” A componente não letiva do pessoal docente “...abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino” (ECEIPEBS, artigo 76.º)<sup>3</sup> (*Decreto-Lei n.º 41-12 de 21 de*

---

<sup>3</sup> No que diz respeito à componente não letiva do pessoal docente, que abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, o ECEIPEBS estabelece que esta deverá desenvolver-se sob orientação das respetivas estruturas pedagógicas intermédias, contribuindo assim para a realização do PE da escola, e poderão concretizar-se as atividades que se seguem (*Decreto-Lei n.º 41-12 de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, artigo 82.º, 2012*):

*“a) A colaboração em atividades de complemento curricular que visem promover o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade;*

*fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, artigo 82.º, 2012). Naquilo que diz respeito ao trabalho individual, estabelece-se, pelo artigo 82.º, que este “pode compreender, para além da preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica”.*

Com o **item 27**, *Considero que as reuniões ordinárias – de coordenação e de avaliação – previstas e agendadas para o ano letivo devem estar todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho*, torna-se evidente que a perceção da maioria dos respondentes (88,7%) vai no sentido de considerar que as reuniões ordinárias – de coordenação e de avaliação – previstas e agendadas para o ano letivo devem estar todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no horário semanal de trabalho dos docentes (“Concordo totalmente” – 21 respondentes; “Concordo” – 26 respondentes). Os restantes números apurados são residuais, com 4

- 
- b) A informação e orientação educacional dos alunos em colaboração com as famílias e com as estruturas escolares locais e regionais;*
  - c) A participação em reuniões de natureza pedagógica legalmente convocadas;*
  - d) A participação, devidamente autorizada, em ações de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didática com ligação à matéria curricular lecionada, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades;*
  - e) A substituição de outros docentes do mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na situação de ausência de curta duração, nos termos do n.º 5;*
  - f) A realização de estudos e de trabalhos de investigação que, entre outros objetivos, visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo;*
  - g) A assessoria técnico-pedagógica de órgãos de administração e gestão da escola ou agrupamento;*
  - h) O acompanhamento e apoio aos docentes em período probatório;*
  - i) O desempenho de outros cargos de coordenação pedagógica;*
  - j) O acompanhamento e a supervisão das atividades de enriquecimento e complemento curricular;*
  - l) A orientação e o acompanhamento dos alunos nos diferentes espaços escolares;*
  - m) O apoio individual a alunos com dificuldades de aprendizagem;*
  - n) A produção de materiais pedagógicos.” (p. 848)*

respondentes que se posicionaram com a opção “Não concordo nem discordo”, 1 respondente optou por “Discordo totalmente” e um respondente selecionou “Não se aplica” (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 27, p. 108] e apêndice 4 [gráfico da questão 27, p. 118]).

Por fim, os dois últimos itens vão ao encontro das duas últimas perguntas de investigação:

*(9) Os órgãos de gestão fomentam o trabalho colaborativo entre os docentes. (vide p. 3)*

*(10) O trabalho colaborativo é reconhecido positivamente pelos pares e pelos órgãos de gestão da escola? (vide p. 3)*

O **item 28** pretende conhecer a perceção dos respondentes face ao incentivo do trabalho colaborativo entre os docentes por parte dos órgãos de gestão.

Neste caso, foram registados 13 respondentes que optaram pela resposta “Concordo totalmente” e 23 respondentes que optaram pela resposta “Concordo”. Catorze respondentes optaram por “Não concordo nem discordo”, 2 respondentes discordaram da questão e nenhum respondente discordou totalmente e um optou por “Não se aplica” (*vide* apêndice 3, quadro da questão 28, p. 109).

Podemos verificar que, independentemente do enquadramento do trabalho colaborativo no horário de trabalho, a maioria dos respondentes entende que este incentivo existe, o que nos leva a colocar a hipótese de que o discurso, por parte dos órgãos de gestão, que incita à existência de trabalho colaborativo entre docentes se faz sentir.

Todavia, apesar de 67,9% dos respondentes sentirem receber aquele incentivo pelos órgãos de gestão, regista-se um número elevado de docentes, 26,4% dos respondentes, que se colocaram numa posição de neutralidade, e ainda dois docentes consideram mesmo que não sentem aquele estímulo por parte daqueles órgãos (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 28, p. 119).

Temos por certo que o trabalho colaborativo deve ser incentivado pelos órgãos de gestão e que isso mesmo deve ser visível na sua integração efetiva no horário de trabalho, tal como (*vide* p. 16) referem Roldão & Almeida (2018). De facto, a mensagem de que os professores devem reunir entre si para coordenar o trabalho, nas suas várias vertentes, desde a gestão dos conteúdos articulares, atividades extracurriculares, preparação de materiais e instrumentos de avaliação, entre outras atividades passíveis de se realizar em colaboração com os pares, será entendida por todos como um procedimento necessário e

habitual, pelo que deve fazer parte do horário de trabalho, como parecem mostrar as respostas à pergunta anterior.

Relativamente à forma positiva como é percecionado o trabalho colaborativo exercido pelos pares, no **item 29**, registaram-se 5 respondentes que optaram pela resposta “Concordo totalmente” e 31 respondentes que optaram pela resposta “Concordo”. Catorze respondentes optaram por “Não concordo nem discordo”, 2 respondentes optaram por “Discordo”, nenhum respondente discordou totalmente e um respondente selecionou “Não se aplica”.

A percentagem de 67,9% de respostas positivas parece-nos demonstrar que há a perceção geral de que o trabalho colaborativo individual é apreciado e reconhecido positivamente pelos pares (*vide* apêndice 3 [quadro da questão 29, p.109] e apêndice 4 [gráfico da questão 29, p. 119]).

Por último, quanto à perceção do reconhecimento positivo do trabalho colaborativo de cada um pelos órgãos de gestão, como **item 30**, apuraram-se respostas quase idênticas às respostas da questão anterior: quatro respondentes optaram pela resposta “Concordo totalmente” e 29 respondentes optaram pela resposta “Concordo”. Dezassete respondentes optaram por “Não concordo nem discordo”, 2 respondentes optaram por “Discordo”, e nenhum respondente discordou totalmente e 1 respondeu “Não se aplica” (*Vide* apêndice 3, quadro da questão 30, p. 109).

Verificamos assim uma percentagem de 7,5% apenas para a resposta “Concordo totalmente” e de 54,7% para “Concordo”.

Regista-se uma percentagem ainda elevada de respostas neutras: 32,1% dos respondentes não concorda nem discorda, 3,8% discorda da afirmação, e “Não se aplica”, 1,9% (*vide* apêndice 4, gráfico da questão 30, p. 119).

Este conjunto de respondentes não perceciona de forma clara o reconhecimento do trabalho colaborativo por parte dos órgãos de gestão da escola.

### 3.3 Respostas à secção: comentários finais dos respondentes

Estes comentários (*vide* apêndice 5, p. 120), embora sejam opiniões pontuais, sublinham algumas das posições assumidas pelos respondentes, nomeadamente, nas respostas dadas às questões 21, 22, nas quais se revelaram perceções positivas quanto à hipótese de muito do trabalho colaborativo poder potencialmente ser realizado remotamente. Destacamos assim, a afirmação de que “deviam ser ponderadas as desvantagens e aproveitadas as

vantagens de uma e outra modalidade do trabalho colaborativo”. De facto, consideramos que as respostas obtidas nos permitem concluir que muito do trabalho colaborativo pode ser feito por essa via, sem prejuízo da concretização dos seus objetivos. Há, pois, que pesar as vantagens e desvantagens para professores e alunos, tendo em conta todo um conjunto de fatores.

O facto de uma destas opiniões se referir à importância da “criação de um espaço físico onde os professores, semanalmente, pudessem trocar as suas dúvidas, experiências, reavaliando de forma contínua, clara e objetiva o processo de ensino e aprendizagem dos respetivos alunos” revela-nos um dado importante – o de a escola não possuir nas suas instalações um espaço de trabalho para tal. Esta informação remete-nos para outro dos eventuais entraves à concretização do trabalho colaborativo: a inexistência de espaços físicos com as condições propícias à sua realização.

De facto, é frequentemente divulgado nos meios de comunicação social que muitas das escolas portuguesas não reúnem condições físicas adequadas ao trabalho colaborativo. Por outro lado, se efetivamente não existe na escola esse espaço físico, não será exatamente uma forma de contornar esse problema a opção pelo espaço virtual, isto é, pelo trabalho colaborativo por videoconferência, por exemplo?

Finalmente, o comentário “Para que o trabalho colaborativo seja real, a escola deve contemplar horas de trabalho colaborativo no horário dos docentes” reforça as conclusões expostas na análise da questão 28, sobre a importância de o órgão de gestão escolar conferir horas para este trabalho contempladas no horário dos professores.

### 3.4 Principais conclusões do inquérito

O questionário foi apresentado a este grupo de professores num momento particular da sua vida profissional, em pleno período de confinamento, sujeitos a múltiplas adversidades no cumprimento das suas funções e colocados, ainda mais, no centro de uma encruzilhada provocada pela Covid-19, nos tempos conturbados que vimos presenciando. Uma das primeiras conclusões que podemos tirar é que, na maioria das questões, não se verificaram acentuadas disparidades ou polaridades nas respostas que analisámos, mostrando assim a existência de uma certa coesão no grupo, no que diz respeito às perceções quanto ao assunto das práticas colaborativas.

As respostas ao item 4 reúnem o maior consenso entre todas as questões. Todos os respondentes estão de acordo que a colaboração entre os docentes é importante para o próprio desenvolvimento profissional:



**Figura 5** (Questão 4) – Importância da colaboração entre docentes a nível do desenvolvimento profissional.

A resposta à questão 5 também é bastante expressiva, com ausência de respostas negativas quanto à perceção da influência positiva do trabalho colaborativo nos processos de ensino e aprendizagem.

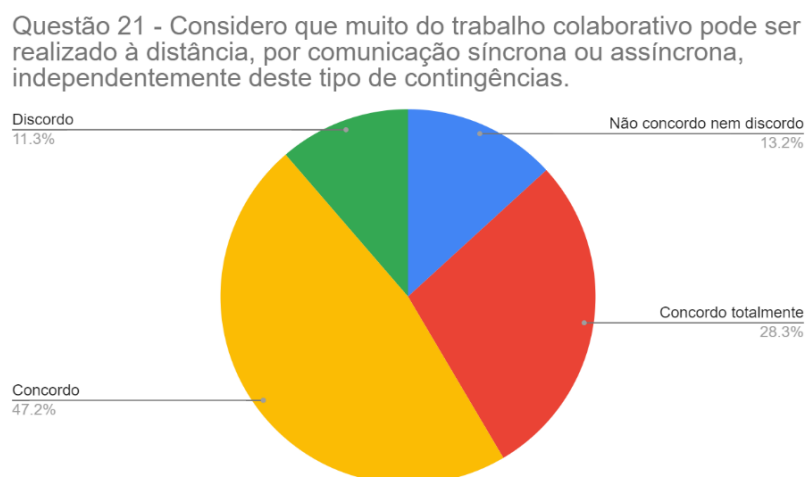
Quanto à perceção da eficácia da articulação entre os professores dos diferentes ciclos (questão 6), sobretudo no início do ano letivo, apesar de a maioria das respostas ser positiva, tivemos dificuldade em perceber a existência de respostas negativas.

Quanto à da planificação do trabalho interdisciplinar em conselho de turma, percebemos existir alguma correspondência entre os resultados do inquérito e os dados recolhidos das atas do Conselho Pedagógico.

Certas práticas que implicam a presença de dois docentes em sala de aula, como ao par pedagógico e a coadjuvação, são vistas, de forma geral, como positivas e facilitadoras do trabalho letivo, bem como na gestão de questões disciplinares (questões 12 a 16). Sentimos também que existe vontade de enfrentar desafios novos, abertura para a mudança e disponibilidade para colaborar com o outro, sobretudo em início de carreira (questão 17). Contudo, as respostas à questão 11 não deixam se evidenciar a importância da personalidade do outro como fator condicionante do trabalho colaborativo.

Da secção das respostas dadas às questões relativas às adaptações e mudanças concretas que se verificaram no trabalho colaborativo dos professores, desencadeadas pelo surgimento da Covid-19 e conseqüente confinamento (questões 18 a 25), não podemos deixar de sublinhar que este fenómeno se apresentou como uma variável que, pelo enorme impacto verificado na sociedade em geral e no ensino em particular, acabou por dominar este estudo até à sua conclusão. Pelas respostas maioritariamente positivas que estas questões originaram, torna-se evidente a conclusão de que se estabeleceram, sob este contexto, novas formas positivas de trabalho colaborativo. A análise destas respostas (questões 18 a 25, item 4.2.4) leva-nos a considerar que a forma de trabalhar no ensino remoto de emergência se pode manter em vários domínios do trabalho colaborativo entre professores. Por exemplo, a maioria dos respondentes considera que os objetivos das reuniões de coordenação, de departamento ou de conselho de turma podem ser igualmente cumpridos, independentemente de serem realizadas em regime presencial ou remotamente. E admite que a possibilidade de realização de trabalho colaborativo remoto, independentemente da existência de contingências (*vide* figura 6).

Assim, consideramos que seria interessante tomar esta ideia em consideração, atendendo às vantagens que esta opção pode envolver em termos da melhoria das condições de trabalho dos professores.

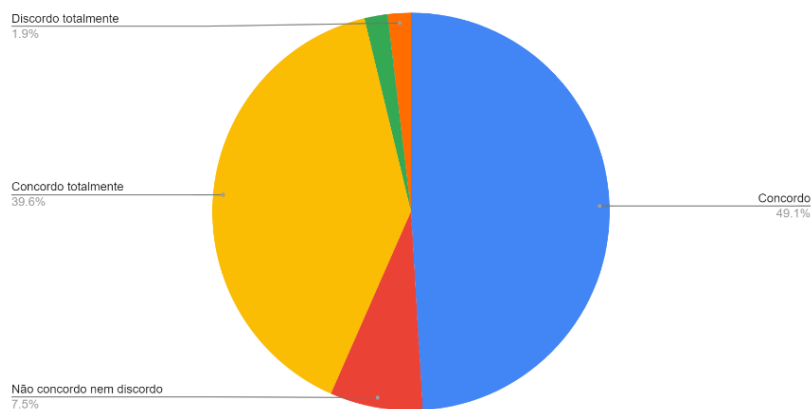


**Figura 6** (Questão 21) – Possibilidade de realização de trabalho colaborativo remoto, independentemente da existência de contingências.

No último grupo de questões sobre os incentivos e reconhecimento do trabalho colaborativo percebe-se que, apesar de haver alguma dispersão em algumas das respostas

recolhidas, é seguramente sentido que as reuniões ordinárias devem estar todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no horário semanal de trabalho (figura 7, questão 27).

Questão 27 - Considero que as reuniões ordinárias - de coordenação e de avaliação- previstas e agendadas para o ano letivo devem estar todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho.



**Figura 7** (Questão 27) – Enquadramento das reuniões ordinárias na componente de estabelecimento e estipuladas no horário semanal de trabalho dos docentes.

Não podemos deixar de verificar que algumas das respostas nos trouxeram dificuldades de interpretação, sobretudo as respostas “neutras”, como “Não se aplica” e “Não concordo nem discordo”, o que está associado às limitações do tipo de resposta solicitado. Essa é uma das limitações que encontramos neste estudo (*vide* p. 79).

## 4. CORPUS DOCUMENTAL/ ANÁLISE DOS DOCUMENTOS RECOLHIDOS

Foi realizada a análise dos documentos organizadores estruturantes da escola em estudo, incidindo a nossa atenção naqueles que foram elaborados para o ano letivo então em curso, de 2019/ 2020, e que apresentam elementos facilitadores do trabalho colaborativo entre docentes. Também foi efetuada a recolha de evidências de trabalho colaborativo a partir das atas de Conselho Pedagógico do mesmo ano letivo. Aliás, estes documentos constituirão registos únicos, testemunhos e contributos para a história da educação, já que importa para esta o assentamento dos fenómenos ímpares e imprevisíveis, que marcam e alteram profundamente o percurso do ensino, uma das facetas da vida social. Foi com essa clara consciência que elaborámos as notas seguintes, principalmente aquelas que tiveram origem no estado de emergência que se impôs pela Covid-19, notas estas evidentemente fundamentadas apenas através daqueles documentos, com respeito pela História e pela futura investigação sobre este tempo pandémico. Aliás, como muito bem elucidou Joaquim Veríssimo Serrão, de outra forma não deverá ser feito o trabalho de investigação:

É um facto evidente que o estudioso do nosso tempo não aceita inovadoras teorias ou meros pontos de vista que não recebam a devida comprovação documental. A ciência histórica marcha para um estádio em que o conhecimento não fundamentado, por meio de hipóteses carecidas de solidez, virá a traduzir-se no descrédito de muitos cultores da história. É, pois, do interesse destes patentear a ferramenta erudita que não apenas confere seriedade aos seus trabalhos, como abre caminhos de mais largo alcance à investigação histórica. (Serrão, 1978, p. 7)

### 4.1 Plano Anual de Atividades

Foi levada a cabo, primeiramente, uma análise ao PAA para o ano letivo de 2019/ 2020, documento de planeamento e programação de atividades, de acordo com objetivos pré-estabelecidos e identificação de recursos necessários à sua concretização, para aferir a inscrição de atividades que promovessem o trabalho colaborativo e a articulação curricular, que evidentemente nele estão contidas. Neste sentido, focámos a nossa atenção

em alguns objetivos estratégicos. Um deles, e talvez aquele objetivo estratégico que mais diretamente se encontra relacionado com o trabalho colaborativo, o de “promover uma cultura de cooperação e de trabalho em equipa, definindo níveis de responsabilidade” (PAA, 2019, p. 0), entre outras, apresenta as seguintes metas:

1. Formação de equipas de trabalho no seio dos Departamentos, Subdepartamentos e diferentes setores escolares;
2. Realização de uma reunião mensal entre os Coordenadores dos Departamentos Curriculares, e entre o Coordenador do Departamento e os Coordenadores de Subdepartamento;
3. Realização de reuniões da Biblioteca Escolar e outros serviços. (p. 0)

Outro objetivo estratégico, “promoção de um ambiente educativo atrativo, através de uma ação proativa que fomente o bem-estar, o controlo da disciplina, dos comportamentos de risco e de abandono escolar” (PAA, 2019, p. 0), apresenta algumas metas que promovem o trabalho colaborativo entre os docentes, salientando-se, entre outras a: “1 – Cooperação entre os membros da comunidade educativa na promoção de um ambiente propício à aprendizagem” (p. 0).

Um outro objetivo estratégico, “implementar uma política de formação de pessoal docente e não docente coerente com as necessidades do agrupamento, privilegiando as áreas com maior impacto na melhoria da qualidade de ensino” estabelece a seguinte meta, relacionada com o trabalho colaborativo docente: “1 – Elaboração do Plano de Formação nas Áreas Prioritárias do Agrupamento, apostando também na formação entre pares” (p. 0).

É certo que muitas atividades inscritas neste plano deixaram de se concretizar, dado que a partir do confinamento obrigatório, originado pela Covid-19, não se reuniam condições para se realizarem, como é óbvio, nem tampouco finalizar aquelas que tinham sido iniciadas, mas a sua planificação revela a certeza de que o trabalho colaborativo faz parte das atividades escolares de um modo transversal.

## 4.2 Regulamento Interno

Da análise realizada ao RI em vigor desde 1 de junho de 2009, com alterações introduzidas em 22 de dezembro de 2009, 27 de janeiro de 2011, 2 de abril de 2013, 8 de julho de 2015, 1 de fevereiro de 2017 e em 2 de outubro de 2019, em efetivo vigor desde 4 de outubro de 2019, destacamos os seguintes elementos de fomento ao trabalho colaborativo docente:

No artigo 33.º, que consigna direitos do pessoal docente (mencionando que estes se apresentam sem prejuízo de outros direitos dos docentes consignados na lei), são estabelecidos como direitos do pessoal docente, entre outros: 1 – Receber o apoio e cooperação ativa da comunidade educativa, no quadro da partilha entre todos da responsabilidade pelo desenvolvimento e pelos resultados da aprendizagem dos alunos. (Regulamento Interno, 2019, p. 31)

No artigo 34.º, consignando deveres do pessoal docente, entre outros, destacamos os seguintes:

1 – Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional.

2 – Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional.

3 – Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

4 – Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho. (Regulamento Interno, 2019, p. 34)

Encontramos, portanto, um conjunto de deveres relacionados com o trabalho colaborativo inscritos no RI deste agrupamento de escolas, que reforçam os princípios que encontramos estabelecido no ECEIPEBS sobre esta matéria – ECEIPEBS, artigo 10.º, n.º 2 (*Decreto-Lei n.º 41-12 de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, 2012*).

### 4.3 Projeto Educativo

O PE é um plano estratégico de ação, com a duração de três anos, que determina metas e fomenta as boas práticas do agrupamento. É objeto de avaliação dos Órgãos de Gestão, das Estruturas Intermédias e da Equipa de Avaliação Interna do Agrupamento no final de cada ano letivo, para se elaborar um balanço dos resultados obtidos. Constitui um instrumento de gestão estratégica e de desenvolvimento organizacional e responde a cada um dos problemas e constrangimentos diagnosticados, e a elaboração deste plano alicerça-se no relatório apresentado anualmente pela Equipa de Autoavaliação Interna do Agrupamento. Nos cinco domínios de atuação do respetivo Plano de Ação, exibido neste documento estruturante, para cada um deles foram estabelecidos objetivos estratégicos, e neles se inscreve a promoção de uma cultura de cooperação e de trabalho em equipa, valorizando-se a articulação como condição elementar da comunicação e da intervenção ativa no processo de gestão e no melhoramento do serviço educativo do agrupamento. Assim, este documento mostra um forte indício da importância que a escola confere a este tópico.

### 4.4 Plano de Ensino à Distância (E@D)

Dada a pandemia por Covid-19, todas as escolas tiveram de elaborar os seus planos de Ensino à Distância (E@D), de modalidade mista ou não presencial, para cumprimento de todos os momentos síncronos definidos e planeados com os alunos e dos momentos de trabalho autónomo/momentos assíncronos para o ano de 2019-2020.

O Diretor do agrupamento apresentou uma proposta de documento base para o referido plano de ensino remoto e que foi estruturado de acordo com o documento orientador emanado pelo Ministério da Educação para o efeito, Roteiro “Oito Princípios Orientadores para a Implementação do E@D nas Escolas”. O plano, que foi aprovado, diz respeito, principalmente, a momentos síncronos diários obrigatórios, em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas e respetivas cargas horárias estipuladas. No documento elaborado por este agrupamento, entre outras alíneas, merecem destaque as seguintes orientações que se apresentam diretamente relacionadas com o trabalho colaborativo entre os docentes:

- 1 – Articular com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, com os Professores de Educação Especial, Terapeutas e/ou Técnicos PIICIE,

Intérpretes de Língua Gestual, Serviços de Psicologia e Orientação para que se encontrem as melhores respostas pedagógicas para alunos com necessidades de apoios específicos;

2 – Partilhar e colaborar com outros professores e/ou outras disciplinas tarefas e/ou planos de trabalho;

3 – Partilhar com outros docentes as boas práticas de trabalho, soluções para problemas no domínio do E@D. (E@D, 2020, p. 6)

Em cumprimento da Portaria 359/2019, que regulamenta a modalidade de Ensino remoto, recorreu-se em massa ao uso de plataformas que, embora já existentes, não eram de utilização comum, como a Zoom, a Microsoft Teams, a Google Classroom e ainda a plataforma Moodle, entre outras.

Numa reunião extraordinária do Conselho Pedagógico, para tratar da implementação do plano de E@D, mencionaram-se, em ata, as dificuldades de implementação do respetivo plano, devido à necessidade de os alunos terem de partilhar os meios informáticos existentes em cada agregado familiar, com irmãos ou com os pais que se encontravam em teletrabalho (na seguinte reunião deste Conselho, realizada no mês de maio, foi dada a informação de que a Câmara Municipal de Leiria comunicara com este agrupamento anunciando que o município iria adquirir computadores para emprestar aos alunos e assim combater exclusões). Indicou-se também a necessidade de proceder à formação sobre a Plataforma Moodle, com recurso a tutoriais, tanto para alunos como para professores, definindo-se esta ferramenta como forma a privilegiar na comunicação dos docentes com os alunos.

A subsequente monitorização do plano de E@D realizou-se com base em inquéritos anónimos, através da Plataforma Forms, que tiveram como prazo de entrega o dia 30 de abril de 2021. A partir das respostas a este inquérito, o Conselho Pedagógico destacou o grau de satisfação “bastante satisfeito” que representou a opinião da grande maioria dos respondentes (Ata do Conselho Pedagógico de maio de 2021).

Sobre o uso anterior da Plataforma Moodle, da análise dos resultados do relatório da avaliação externa deste Agrupamento de Escolas, proporcionados pela análise de documentos estratégicos do Agrupamento, incluindo os resultados que foram apurados na sua autoavaliação, refira-se que, das respostas aos questionários de satisfação da

comunidade e da realização de entrevistas e dos indicadores de sucesso académico dos alunos, realizados por uma equipa de avaliação pela IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2012) na sequência de uma visita já efetuada em de março de 2012, se concluiu no respetivo relatório deste organismo:

A plataforma Moodle é cada vez mais valorizada pelos docentes como meio de comunicação e gestão pedagógica, constituindo um suporte instrumental relevante para a interação entre os professores (p. ex. disponibiliza relatórios das estruturas pedagógicas, instrumentos de avaliação e diversificados materiais para as aulas de substituição). (p. 5)

Ainda assim, o seu uso não era, nessa altura, generalizado. Mesmo outras plataformas mencionadas não eram de utilização muito frequente.

Na avaliação final do E@D apresentada no fim do ano letivo, realçamos, de entre outros os seguintes aspetos positivos assinalados: desenvolvimento de aptidões no uso de novas ferramentas de ensino, bem como de novas metodologias e tecnologias de ensino e aprendizagem, por parte dos intervenientes no processo e ainda a diversidade dos instrumentos de avaliação formativa (via plataformas digitais). Nesse relatório enumeram-se os recursos disponibilizados, entre os quais a utilização de plataformas educativas, como a “Escola Virtual” (criação de turmas) e a “Aula Digital”, “App MilageAprender+”, “BrainpopEll”, “Google Classroom”, “Kahoot”, “Socrative”, bem como de outras plataformas, tais como “Flipgrid”; “BigBlueButtonBN”, “Zoom”; “Google Docs”; “Teams”; página no “*site* Wix”; “Quizizz”; “WhatsApp” e “Forms”.

De facto, neste recente contexto comunicacional em que o mundo vive, em plena metamorfose provocada pela pandemia, em que os recursos educativos *online* proporcionam a criação de novas práticas colaborativas, evocamos o facto de Carvalho (2006) atribuir, já então, elevada importância ao facto de o Professor poder tirar pleno partido dos *sites* educativos de qualidade, disponibilizados na *Web*, educando os seus alunos para a Sociedade de Informação.

Carvalho (2006) refere mesmo que um *website* educativo deverá apresentar cinco componentes principais, a saber: a informação, as atividades, a comunicação, a edição colaborativa *online* e a partilha, componentes que se nos afiguram como muito atuais.



**Figura 8** – As cinco componentes principais que um *website* educativo deverá apresentar.

Fonte – figura adaptada de Carvalho (2006).

#### 4.5 Atas do Conselho Pedagógico (ano letivo 2019/2020)

Procedemos à leitura e análise de todas as atas das reuniões do Conselho Pedagógico realizadas neste agrupamento de escolas (um total de 13 atas), no ano letivo 2019/2020. Também nestes documentos se evidencia claramente, pela análise feita, a existência de preocupações de índole colaborativa.

Numa ata realizada no início do ano letivo surge a referência à distribuição das horas da componente atribuída ao artigo 79.º do ECEIPEBS, relativa aos chamados “tempos de estabelecimento”, atribuídos no desenvolvimento de atividades letivas (ou ainda para serem utilizados na promoção do sucesso educativo), tais como substituições temporárias, coadjuvações, acompanhamento de alunos em visitas de estudo e atividades de apoio. Ou seja, refere-se a possibilidade de estes tempos remanescentes serem utilizados em trabalho colaborativo docente.

Confrontada esta informação com a análise dos horários dos Professores desta escola, salientamos que todos eles apresentam nos seus horários semanais um tempo letivo para reuniões, não só para aquelas finalidades, as de colaboração e articulação, permitindo a articulação vertical e horizontal, mas também para poderem fazer o tratamento de assuntos vários, como a planificação e gestão dos currículos, por exemplo, ou de trabalho colaborativo de outra ordem. Como veremos adiante, este tempo é considerado escasso pelos docentes, face à grande variedade de situações em que se revela necessário o trabalho colaborativo, sobretudo face ao volume de projetos que requerem momentos de

coordenação, como é o caso dos DAC, do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica – Projeto MAIA ou ainda da Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento, para referir apenas os que requerem uma mais estreita coordenação e articulação, quer dentro dos grupos disciplinares, quer interdisciplinarmente.

Na ata da segunda reunião, pudemos verificar que o presidente do Conselho Pedagógico propôs que se realizassem reuniões intercalares para todas as turmas, e que nelas estivessem presentes os representantes dos encarregados de educação, referindo especificamente que a necessidade de trabalhar de forma colaborativa é cada vez mais um imperativo, considerando o presidente deste conselho que estes momentos são fundamentais para se articular trabalho e definir estratégias pedagógicas.

Com efeito, encontrámos esta mesma ideia em Salleh, 2016, quando diz que é importante e necessário que as escolas promovam atividades profissionais colaborativas, tais como a discussão em grupo de assuntos relacionados com o próprio trabalho colaborativo e as suas experiências, com registos de decisões em bases de dados, e a monitorização da eficácia das práticas (Salleh, 2016, citado por Lipscombe, Buckley-Walker & McNamara, 2019).

No âmbito dos DAC, foram referidos alguns fatores apontados como constrangimentos à sua concretização, referências estas presentes também em outras atas do mesmo ano letivo, nomeadamente a alegada dificuldade de articulação, ao longo do ano letivo, manifestada e registada pelos docentes em atas de Conselhos de Turma.

Sendo os DAC considerados a forma mais transversal e integrada para as várias disciplinas poderem tratar conceitos comuns, o Conselho Pedagógico apresentou como estratégia a seguir, para a consolidação desta prática escolar, algumas sugestões de melhoria, como aumentar os momentos de trabalho de articulação entre docentes dos Conselhos de Turma, privilegiar o trabalho interpares e de grupo e tentar envolver mais os encarregados de educação.

É também referida a frequência de uma ação de formação pela Direção deste Agrupamento, sobre “Articulação curricular”, promovida pela Equipa de Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). A legislação refere a formação de equipas educativas com vista ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo e à

definição conjunta de estratégias de ensino e aprendizagem, em reuniões, com o objetivo de, partindo das planificações das diferentes disciplinas, elaborar uma tabela de articulação curricular por ano de escolaridade, cruzando os conceitos a abordar com os conteúdos das diferentes disciplinas. (*Diário da República, 1.ª série — N.º 70 — 11 de abril – Resolução do Conselho de Ministros n.º 23, 2016*). Contudo, é referido nesta ata que as condicionantes, inerentes à distribuição de serviço, tornam difícil a elaboração de equipas e a calendarização das respetivas reuniões. Propõe-se assim que essas reuniões se façam com a presença um professor por ano de escolaridade, representante de cada disciplina.

Na análise da implementação dos DAC, o Conselho Pedagógico, após ter registado que os fatores pandémicos não permitiram a finalização de alguns projetos, como atestado nos constrangimentos à implementação, e ter observado que, nas sugestões de melhoria, se solicita a incrementação de momentos de trabalho articulado entre docentes, refletiu que haverá necessidade de se criar um momento específico de articulação entre equipas educativas, sobretudo por anos de escolaridade, para melhorar o processo de implementação dos DAC, nos segundo e terceiro ciclos. O Conselho Pedagógico entende que as equipas educativas são úteis, embora, para a sua implementação, tenha de haver horas necessárias atribuídas aos docentes para o efeito. Estas equipas devem ter um cariz prático de implementação de metodologias de ensino e aprendizagem, momentos de partilha, tal como preconiza o artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 10 B/2018, de 6 de julho, sendo que numa primeira análise o CP entende que, para que estas equipas se formem no segundo e terceiro ciclo, terá de se criar eventualmente a figura de Coordenador de Ano, para as liderar (*Despacho Normativo n.º 10 B/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2018, p. 18770 – [4]*).

Também os Relatórios Críticos, apresentados por cada Departamento, em Conselho Pedagógico, sublinham a importância do trabalho colaborativo na promoção do sucesso escolar dos alunos, concretamente através de reuniões de articulação, por vezes informais, que se revelam essenciais ao debate dos assuntos e à partilha das experiências de cada um, promovendo um ambiente de colaboração. Contudo, não deixam de referir as dificuldades na sua concretização. Num desses relatórios, pudemos ler que nem todas as atividades previstas no PAA foram realizadas e que, as se realizaram, foram concretizadas utilizando os tempos remanescentes de cada professor (ponto 1, do artigo 5.º do Despacho Normativo n.º 4-A/2016), mas acima de tudo a sua muito boa vontade, disponibilidade e

espírito de missão, pois ultrapassaram largamente o total de horas/minutos a cumprir por cada professor. Num outro relatório se menciona a dificuldade de articulação de trabalho cooperativo devidamente registado no horário dos professores, pelo menos por níveis de escolaridade (*Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 6 de junho do Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 18966-[3]*).

Em outra ata se fez menção à apresentação, pelo Presidente do Conselho Pedagógico, do Projeto MAIA, projeto que pretende potenciar e melhorar as práticas de avaliação para que os professores possam ser mais congruentes com as orientações constantes nos documentos legais que materializam as atuais políticas públicas de educação, nomeadamente os Decretos-Lei n.ºs 54/2018 e 55/2018; Aprendizagens Essenciais; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Outras referências a este projeto surgem ao longo de outras atas, pressupondo um trabalho de articulação para divulgação e implementação do Projeto MAIA na escola, bem como a formação de professores neste domínio.

Outro projeto basilar de qualquer escola é o que se relaciona com Estratégia de Educação para a Cidadania. O relatório de atividades apresentado destacou o trabalho colaborativo com a realização de reuniões de trabalho, para apropriação/exploração das linhas orientadoras da política educativa no âmbito da Estratégia, tendo em conta a experiência do ano letivo anterior; a elaboração de planificações, segundo os documentos orientadores, mas que integraram a realidade do Agrupamento, as suas necessidades e expectativas pedagógicas e formativas; a articulação entre todos os CEB; as reuniões de trabalho da equipa para monitorização e planificação de atividades.

Como se pode ver pelos exemplos dados, são diversos os projetos que requerem dos professores a realização de reuniões de coordenação. Para além deste tipo de trabalho colaborativo, há ainda referência nestas atas à estratégia da coadjuvação nas aulas, nomeadamente a sua apresentação como estratégia de melhoria dos resultados dos alunos, a par da redução do número de alunos por turma, medidas estas tidas como imprescindíveis a um ensino mais individualizado.

Finalmente, no Relatório de Melhoria do Agrupamento, são apresentadas propostas para a melhoria do desempenho dos Diretores de Turma, indicadas na recolha de opiniões dos mesmos, entre as quais a de promover a articulação vertical entre o segundo e terceiro

ciclos para os Diretores de Turma divulgarem informações sobre os alunos que vão integrar as turmas de sétimo ano.

## 5. CONCLUSÃO

### 5.1 Síntese do trabalho realizado e principais conclusões

A presente investigação teve como objetivo principal perscrutar o valor atribuído às práticas colaborativas presentes hoje na escola, procurando apurar a importância atribuída a diferentes formas de trabalho colaborativo numa escola do 2.º e 3.º CEB. Estivemos cientes, desde o primeiro momento, da complexidade da problemática analisada, desde logo porque o seu âmbito envolve não só os atores escolares, como ainda se liga de forma estreita a conceitos de diferentes áreas do saber, não só das Ciências da Educação, como também, por exemplo, da Sociologia e da Psicologia, dado que tratamos de um tema que diz respeito a relações entre indivíduos em contexto laboral. Na verdade, consideramos que as conexões e interações colaborativas no contexto organizacional escolar são de grande importância para capacitar os professores que partilham, evidentemente, um propósito comum, cuja finalidade principal é criar um impacto positivo no ensino e na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que o trabalho colaborativo é valorizado em termos de discurso, na legislação institucional, embora, na prática, este tipo de trabalho acabe por ser frequentemente secundarizado, concretamente pela ausência de uma definição evidente de momentos para a sua realização com expressão clara no horário de trabalho dos docentes.

Para dar resposta às perguntas de investigação definidas inicialmente, começámos por fazer uma leitura crítica de variados estudos sobre trabalho colaborativo, procurando perceber as áreas em que este necessariamente tem lugar, nomeadamente nos processos de supervisão pedagógica, ou em estratégias como a coadjuvação ou ainda em práticas como a planificação conjunta do trabalho letivo, como a concertação de estratégias, a partilha de materiais, a coordenação a vários níveis, entre outros procedimentos de índole colaborativa.

Procedemos, concomitantemente, à criação de um instrumento de recolha de informações acerca da forma como o trabalho colaborativo é encarado e realizado numa dada escola, e dos contornos de que se reveste. Por meio de um inquérito por questionário, procurámos ir ao encontro das perguntas de investigação, cruzando-as com os diferentes itens de

resposta, de modo a identificar a percepção dos respondentes acerca do trabalho colaborativo, em termos de motivação, de relevância atribuída, de fatores condicionantes.

A divulgação do questionário aos inquiridos aconteceu em pleno período de ensino remoto de emergência, gerado pelo confinamento obrigatório já aqui sobejamente referido, o que nos permitiu procurar saber também se as novas práticas de trabalho colaborativo remoto implementadas foram sentidas como positivas pelos professores e tentar perceber até que ponto se podem repercutir nas práticas até então habituais, de forma a rentabilizá-las.

A respetiva análise revelou que o conjunto de respondentes encara o trabalho colaborativo de forma positiva, atribuindo-lhe elevado significado. É dada uma importância inequívoca à colaboração docente no âmbito do desenvolvimento profissional (Roldão & Almeida, 2018, *vide* p. 8).

Foi-nos possível identificar a percepção dos professores relativamente a algumas formas de trabalho colaborativo realizado, elencadas nas conclusões do inquérito (*vide* capítulo 3.2.2., p. 40), e que aqui retomamos: articulação entre ciclos de aprendizagem (item 6); articulação interdisciplinar, dentro da mesma turma (item 7); coordenação/ articulação entre professores que lecionam o mesmo grupo disciplinar (item 8); partilha de materiais de apoio ao ensino (itens 9 e 10); par pedagógico/ coadjuvação (itens 12 a 17).

Da análise dessas práticas, retirámos algumas conclusões principais.

- Quanto à articulação entre ciclos, e embora exista uma percepção maioritariamente positiva, há, contudo, respostas negativas que não nos deixam concluir sem reservas sobre a eficácia da sua concretização. Além disso, numa das atas do CP, uma das propostas de melhoria do Agrupamento apresentadas no respetivo relatório é precisamente a promoção da articulação vertical entre o segundo e terceiro ciclos, através dos Diretores de Turma, o que parece confirmar que este tipo de articulação ainda não é feita de forma totalmente eficaz (*vide* p. 71).
- Quanto à planificação de trabalho interdisciplinar pelos conselhos de turma, não nos pareceu despida de significado a existência de um número ainda significativo de respostas negativas (17%) ou neutras (26,4%), sobretudo quando se trata de uma prática enquadrada pela legislação atual, através da implementação dos DAC. De facto, nas atas do conselho pedagógico são referidos alguns constrangimentos

encontrados à concretização dos DAC e é dito que o Conselho Pedagógico apresentou como estratégia a seguir, para a consolidação desta prática escolar, algumas sugestões de melhoria, como aumentar os momentos de trabalho de articulação entre docentes dos Conselhos de Turma, privilegiar o trabalho interpares e de grupo e tentar envolver mais os Encarregados de Educação. Confirma-se, portanto, a ideia de que este tipo de trabalho colaborativo requer atenção por parte desta escola.

- Quanto à coordenação/ articulação entre professores que lecionam o mesmo grupo disciplinar e no que diz respeito à partilha de materiais de apoio ao ensino, a perceção é globalmente positiva, não obstante se verifiquem algumas opiniões discordantes, que poderão traduzir posições de cariz mais individualizante, que se poderão explicar com fatores como os que são apontados por Gómez (2001), que referimos na introdução, relativo à importância da prática colaborativa entre professores (*vide p. 6*).
- Quanto às práticas colaborativas em sala de aula, destacamos a coadjuvação, por ser uma prática patente na legislação, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 55/2018 (*Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2018*) como medida de promoção do sucesso escolar. Não só pudemos verificar, pelas respostas do questionário, que esta estratégia é percecionada como útil em várias situações da atividade docente (*vide cap. 3.4, p. 58*), sendo vista como bastante positiva, contribuindo, não só para a partilha de saber, como também para fazer face ao problema da indisciplina. Numa ata de reunião do conselho pedagógico, como se pode ver no capítulo da análise do corpus documental, numa referência às conclusões do Relatório das Provas de Aferição de 2018-2019, a coadjuvação nas aulas é proposta como estratégia de melhoria, a par da redução do número de alunos por turma, medidas estas, assim consideravam, imprescindíveis a um ensino mais individualizado (*vide p. 71*).

A nosso ver, todas as medidas de controlo e prevenção da indisciplina são uma forma de prevenir problemas futuros que dela tendem a advir:

Sem querermos fazer profecia, acreditamos que a indisciplina na sala de aula tenderá a aumentar de forma exponencial, para além de que assumirá contornos insustentáveis. Efetivamente, se não houver uma reforma do sistema educativo que promova a reabilitação da autoridade do professor na sala de aula, este será o futuro que nos espera.

Agressões físicas, armas de fogo, sequestros, destruição do património, narcotráfico, abuso de drogas ilícitas, ameaças e insultos. Poderá tornar-se mesmo necessário, à semelhança do que já acontece em alguns países (ex.: EUA), recrutar efetivos militares para as escolas. (C. F. da Silva, Nossa, P. N. S., & Silvério, J. M. A., 2000, p. 175)

Outra das ideias que o questionário nos deixou para reflexão é a de que a personalidade do outro poderá ser um dos entraves ao trabalho colaborativo. (*vide* p. 48, análise do item 11). Por mais exímios profissionais que sejamos, não é fácil sermos isentos de juízos de valor em relação aos outros, e os conflitos relacionais refletem-se inevitavelmente estorvando a realização eficaz do trabalho colaborativo. Contudo, consideramos que é preciso que estes fatores sejam desvalorizados e minorizados em prol da qualidade do ensino. É certo que haverá sempre equipas de trabalho a funcionar melhor do que outras, sobretudo aquelas em que houver maior empatia entre os seus elementos; no entanto, parece-nos que o trabalho de uma escola, e sobretudo as oportunidades proporcionadas aos alunos, não podem ser afetados por fatores psicológicos provenientes das relações que se estabelecem entre os docentes (*vide* p. 12).

Tornou-se ainda evidente o incremento das interações colaborativas, em situação de ensino não presencial. A novidade desta situação, bem como a urgência da transição para o digital, associada à falta de conhecimentos na área da informática e das tecnologias de informação e comunicação por grande parte da classe docente, terá levado ao aumento do espírito de entreajuda e cooperação entre pares, ideia que registámos aquando da revisão da bibliografia especializada, e que procurámos confirmar nesta investigação. De facto, as respostas à secção do questionário dedicada às perceções dos respondentes sobre as práticas colaborativas vivenciadas durante o ensino remoto deixam evidente a conclusão de que se estabeleceram, sob este contexto, novas formas positivas de trabalho colaborativo. A análise destas respostas (questões 18 a 25, capítulo 3.2.4, p. 49 e seguintes) leva-nos a considerar que as formas de trabalhar no ensino remoto de emergência se podem manter em vários domínios do trabalho colaborativo entre professores. Por exemplo, a maioria dos respondentes considera que os objetivos das reuniões de coordenação, de departamento, ou de conselho de turma podem ser igualmente cumpridos, independentemente de estas serem realizadas em regime presencial ou remotamente. Da análise do relatório de Avaliação do E@D da escola pudemos confirmar a existência de perceções positivas, como, por exemplo, o desenvolvimento de aptidões no uso de novas ferramentas de ensino, bem como de novas

metodologias e tecnologias de ensino e aprendizagem, por parte dos intervenientes no processo; o acompanhamento mais personalizado do trabalho de cada aluno; a diversidade dos instrumentos de avaliação formativa (via plataformas digitais).

Guilherme d'Oliveira Martins, no jornal *Público* de 11 de junho de 2020 (Martins, 2020, p. 9) que nunca deixa de se manifestar publicamente quando as circunstâncias exigem uma séria reflexão, como é seu apanágio, reconhece, no artigo intitulado “Preparar o que aí vem...”, a oportunidade que esta fase pandémica de confinamento pode até significar para a escola se os seus ensinamentos forem aproveitados com inovação, criatividade e espírito de cooperação:

Temos, assim, de reconhecer as virtualidades e as limitações da solução possível encontrada — a distância e o confinamento. Agravam-se as desigualdades, afetam-se os mais frágeis, comprometem-se os níveis mais precoces de aprendizagem. A educação e a escola têm, agora, de corresponder de modo inovador ao desafio atual. (...) Urge adequar, na aprendizagem de qualidade, motivação, exigência, trabalho, capacidade de resolver problemas, cuidado, atenção e entreajuda. Se queremos melhor democracia, temos de dar tempo ao tempo, para que a reflexão não seja substituída pela manipulação. É verdade que o ensino, no seu conjunto, pode sair da pandemia mais preparado para aproveitar as tecnologias e as novas correntes de aprendizagem, mas temos de cuidar dos que não podem ser abandonados, favorecendo a criatividade e a cooperação pessoal. (Martins, 2020, p. 9)

Outra face da questão é a problemática relativa ao enquadramento das reuniões ordinárias (nas quais decorre muito do trabalho colaborativo) no horário semanal de trabalho dos professores, sobretudo sendo elas realizadas em regime presencial.

No último grupo de questões do inquérito, sobre os incentivos e o reconhecimento do trabalho colaborativo, percebe-se que, apesar de alguma dispersão em algumas das respostas recolhidas, é seguramente sentido que as reuniões ordinárias devem estar todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no horário semanal de trabalho (*vide* p. 55, análise da questão 27). Um dos comentários deixados no final do inquérito confirma esta ideia: “*Para que o trabalho colaborativo seja real, a escola deve contemplar horas de trabalho colaborativo no horário dos docentes.*”

A verdade é que muito do trabalho colaborativo passa pela realização de reuniões de coordenação e articulação entre os professores, a vários níveis e a realizarem-se com a

frequência desejável ultrapassariam largamente a hora letiva estipulada no horário dos docentes desta escola para reuniões ordinárias (*vide* p. 68).

A última questão do inquérito pretendia saber se os docentes tinham a percepção de que o seu trabalho colaborativo era reconhecido positivamente pelos órgãos de gestão da escola, tendo a maioria dos respondentes dado uma resposta positiva. Na verdade, também na análise do corpus documental, no capítulo 5, encontramos vários indícios de fomento do trabalho colaborativo por parte dos órgãos diretivos. Não só nos documentos estruturantes do agrupamento se faz menção a diversas atividades com essa finalidade, como também foi referido ocasionalmente que trabalhar de forma colaborativa é um imperativo, devendo criar-se momentos necessários para se articular trabalho, para se definirem estratégias pedagógicas, etc., factos estes lembrados com este teor em reunião, por exemplo, pelo presidente do conselho pedagógico que se pronuncia sobre a necessidade de se promover o trabalho colaborativo (*vide* p. 69). O próprio PAA da escola em análise é uma proposta de comprometimento com o trabalho colaborativo, um instrumento de autonomia a par do RI e do PE, que funda alicerces de colaboração e cooperação. Na leitura das atas, verificámos em diversos momentos esta mesma preocupação, com esta necessidade, de cooperação, de colaboração, de partilha e de procura de acordos entre diversas partes. Digamos que esta mensagem atravessa vários contextos e documentos de coordenação pedagógica.

Começa também a ser comum encontrar na bibliografia na área das Ciências da Educação referências diretas ao papel primordial do diretor da escola no sentido de este dever estimular a realização de trabalho colaborativo na escola, de um modo regular, proporcionando tempo e recursos dedicados ao apoio à sua realização sistemática, como rotina, principalmente quando sabemos que este tipo de trabalho tem um impacto muito positivo no ensino e na aprendizagem. Quando os líderes escolares não valorizam ou incentivam as equipas de professores neste sentido, os resultados têm o potencial de se tornarem menos eficazes:

In this manner, in order to create a collaborative environment, school principals must group teachers into effective teams for effective collaboration, believe in the inherent ability of teachers to serve in leadership capacities, provide, encourage and expect participation opportunities for staff involvement in important decisions, empower leadership teams to make decisions and encourage risk-taking. They must also rotate

leadership roles among staff (NSDC, 2003; Pounder, Ogawa & Adams, 1995; Marks & Printy, 2003; Marzano, Waters, McNulty, 2005). (Balyer et al. 2015)

## 5.2 Limitações do estudo

Quando optámos pelo inquérito como elemento essencial na recolha de dados, seleccionámos questões de resposta de escolha múltipla, opção que nos permite, à partida, maior adesão por parte do universo escolhido e uma maior facilidade na recolha de elementos, mas por outro lado limita a profundidade da análise, conforme referimos no capítulo relativo à metodologia seleccionada, no capítulo 2.2 (*vide* p. 31).

Tendo a divulgação do inquérito coincido com o primeiro confinamento, em meados de março de 2020, período de grande mudança na forma de trabalho dos docentes, pareceu-nos excessivo sobrecarregá-los com outras formas de recolha de informação e de opinião complementares que naquele momento nos pareceram úteis.

Tal como expusemos no capítulo das conclusões do inquérito (*vide* p. 58), não podemos deixar de verificar que algumas das respostas nos trouxeram dificuldades de interpretação, sobretudo as respostas “neutras”, como “Não se aplica” e “Não concordo nem discordo”, o que está associado às limitações do tipo de resposta solicitado. Percebemos que poderíamos ter formulado subquestões, de tipo aberto, de modo a chegarmos a um mais claro entendimento do significado deste tipo de respostas, eventualmente através de um pedido de justificação da resposta fornecida.

Do mesmo modo, a propósito das novas formas de trabalho colaborativo experienciadas, poder-se-ia, por exemplo, ter perguntado “As alterações na forma de ensino, decorrentes da Covid-19, levaram a novas formas de trabalho colaborativo entre docentes? Quais? Dê exemplos.”, de modo a alcançarmos resultados mais reveladores.

## 5.3 Perspetivas de investigação futura

Consideramos que algumas das questões afloradas neste trabalho merecem ser desenvolvidas num projeto futuro, tais como, por exemplo, aferir da efetiva relevância da ação direta dos diretores escolares no desenvolvimento do trabalho colaborativo; perceber melhor a relação entre as práticas colaborativas e a qualidade das aprendizagens dos alunos; elencar as práticas colaborativas mais frequentes entre os professores ou perceber

quais as práticas consideradas mais profícuas, aprofundando especificamente as percepções acerca da importância da coadjuvação no controle da disciplina em sala de aula e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Seria interessante aprofundar ainda a percepção dos professores sobre o trabalho colaborativo na supervisão pedagógica, sobretudo no quadro da avaliação externa, no modelo de avaliação do desempenho docente atual.

Finalmente, outra das áreas de investigação que quanto a nós merecem desenvolvimento é, sem dúvida, a das práticas colaborativas realizadas em trabalho síncrono *online*. Para nós, trata-se de uma evidência bastante relevante deste nosso estudo, a de que muito trabalho colaborativo, nomeadamente reuniões de coordenação a vários níveis poderia ser realizado dessa forma, sem prejuízo da concretização dos seus objetivos. Esta foi uma das aprendizagens da “Metamorfose pandémica”, despoletada pela experiência do ensino em situação de confinamento: que o “*online*” pode ser um aliado do trabalho colaborativo, sobretudo quando parece ser tão difícil integrá-lo totalmente no horário presencial semanal de trabalho dos professores. Seria interessante explorar este tema, no sentido de apurar se existem vantagens – e quais – para a realização destas reuniões de trabalho de forma remota, principalmente sabendo da nossa experiência que, muitas vezes, os professores, sobretudo os que lecionam longe da sua residência, têm necessidade de ficar “retidos” na escola após o seu horário habitual de trabalho para participar nestas reuniões. Este é outro dos aspetos que poderá ser desenvolvido num estudo subsequente de modo a apurar as vantagens que esta opção pode envolver em termos das condições de trabalho e da própria qualidade de vida dos professores, fatores que se refletem, naturalmente, na qualidade do serviço prestado.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. G. (1994). *A reforma da administração escolar*. Instituto de Inovação Educacional
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. 3.<sup>a</sup> edição. Quarteto
- Almeida, I. S. de (2005). *Discursos de autonomia na Administração Pública: Conceitos e práticas*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular
- Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B., (2015). *School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1340-1347 doi:10.1016/j. sbspro.2015.07.387  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043888>
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto Editora.  
[https://www.researchgate.net/publication/266592358\\_BARROSO\\_Joao\\_1996\\_O\\_estudo\\_da\\_autonomia\\_da\\_escola\\_da\\_autonomia\\_decretada\\_a\\_autonomia\\_construida\\_In\\_Joao\\_Barroso\\_org\\_O\\_Estudo\\_da\\_Escola\\_Porto\\_Porto\\_Editora\\_pp\\_167-189](https://www.researchgate.net/publication/266592358_BARROSO_Joao_1996_O_estudo_da_autonomia_da_escola_da_autonomia_decretada_a_autonomia_construida_In_Joao_Barroso_org_O_Estudo_da_Escola_Porto_Porto_Editora_pp_167-189)
- Carvalho, A. A. A. (2006). Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação*, Número 2, Ministério da Educação, 55-78.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5922/1/Indicadores%20de%20Qualidade%20de%20Sites%20-SACAUSEF%20-AAC.pdf>
- Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (2004). *A igualdade de género em Portugal 2003*. Corlito – Artes Gráficas, Lda.

Dillenbourg, P. & Baker, M. J. (1996). *Negotiation spaces in human-computer collaborative learning*. Actes du colloque COOP'96. Second International Conference on Design of Cooperative Systems, pp. 187-206, INRIA, Juan-les-Pins, juin 1996  
[https://www.researchgate.net/publication/228549547\\_Negotiation\\_spaces\\_in\\_human-computer\\_collaborative\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/228549547_Negotiation_spaces_in_human-computer_collaborative_learning)

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021). *Estatísticas da Educação e Ciência 2019/2020*,  
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/newsId=145&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_2021\\_EE20192020\\_20210705.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2021_EE20192020_20210705.pdf)

Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). *The effects of teacher collaboration in grade 9 applied mathematics*. Educational Research for Policy and Practice, 189–209. doi:10.1007/s10671-011-9104-y  
[sci-hub.do/10.1007/s10671-011-9104-y](http://sci-hub.do/10.1007/s10671-011-9104-y)

Forte, A. M. & Flores, M. A., (2012). *Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola*. Cadernos de Pesquisa – v.42 n.147 p. 900-919)  
<https://www.readcube.com/articles/10.1590%2Fs0100-15742012000300014>

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf>

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Artes Médicas Sul

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *50 anos de estatísticas da educação – Volume I*. Editorial do Ministério da Educação  
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/172/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=196&fileName=50\\_Anos\\_Voll.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/172/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=196&fileName=50_Anos_Voll.pdf)

Gómez, A. P. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Artmed

XXII Governo da República Portuguesa (2019). *Programa do XXII Governo Constitucional 2019-2023*  
<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzsDA1AQB5jSa9BAAAA%3d%3d>

Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguais (2016). *Aprendizaje entre profesores*. Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguais. U. A. Barcelona Ed.)  
<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/aprendizaje-entre-profesores>

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto Editora

Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism*. Phi Delta Kappan. [sci-hub.do/10.1177/0031721718797116](https://doi.org/10.1177/0031721718797116)

Honigsfeld A., & Nordmeyer J. (2020). *Teacher collaboration during a global pandemic*. Educational Leadership. [Teacher Collaboration During a Global Pandemic - Educational Leadership \(ascd.org\)](https://www.ascd.org/publications/educational-leadership/2020/04/teacher-collaboration-during-a-global-pandemic)

Inspecção-Geral da Educação e Ciência (2012). *Relatório de avaliação externa*. Inspecção-Geral da Educação e Ciência. <https://www.igec.mec.pt/>

Johnson, B. (2003). *Teacher collaboration: good for some, not so good for others*. Educational Studies. [Educational Studies](https://doi.org/10.1080/0305569032000159651) 29(4):337-350. DOI:[10.1080/0305569032000159651](https://doi.org/10.1080/0305569032000159651)

Leite, C. & Pinto, L. (2016). *O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade*. Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas, <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/102379>

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora

Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., & McNamara, P. (2019). *Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development*. Professional Development in Education. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4355/>

Lobo, A. (2020). *Que escola se segue à COVID-19?*  
<https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=172326&langid=1>

Maio, N., Silva, H., & Loureiro, A. (2010). *A supervisão: Funções e competências do supervisor*. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. Eduser: revista de educação, Vol 2(1)

Martínez, I. G., Jiménez, J. L. U., Batanero J. M. F., & Cuberos, R. C. (2020) *Promoting professionalism through preservice teachers' collaboration*. European Journal of Teacher Education. DOI: 10.1080/02619768.2020.1860009.

Martins, G. O. (2020, junho 11), “Preparar o que aí vem...”. Público  
<https://www.publico.pt/2020/06/11/opiniao/noticia/preparar-ai-vem-1920046>

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores: Uma investigação na formação de educadores de infância*. A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola (pp. 94-120). Porto Editora

Pacheco, J. (2020). *O novo normal em educação*. Público  
<https://www.publico.pt/2020/06/04/impar/opiniao/repensar-escolas-1919289>

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 2. Ministério da Educação

Reimers, F.M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133\\_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling%20disrupted-schoolingrethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling%20disrupted-schoolingrethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education)

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Trabalho colaborativo dos professores. Revista Noesis, n.º 71

Roldão, M. do C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. [livro\\_gestao\\_curricular.pdf \(mec.pt\)](#)

Sanches, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho, identidades, visões e instrumentos para acção*. Ed. Fundação Manuel Leão

Senge, P.M. (1999). *A quinta disciplina – caderno de campo: Estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende*. Qualitymark

Serrão, J. V. (1978). *História de Portugal, estado, pátria e nação*, Vol. 1. Editorial Verbo

Silva, A. P., Machado, M. d., & Leite, T. (2015). *Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional: Da investigação às práticas*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa  
[https://www.researchgate.net/publication/282357729\\_Silva\\_A\\_Machado\\_M\\_e\\_Leite\\_T\\_2014\\_Avaliacao\\_de\\_desempenho\\_docente\\_supervisao\\_e\\_desenvolvimento\\_profissional\\_Da\\_Investigacao\\_as\\_Praticas\\_5I\\_41-66](https://www.researchgate.net/publication/282357729_Silva_A_Machado_M_e_Leite_T_2014_Avaliacao_de_desempenho_docente_supervisao_e_desenvolvimento_profissional_Da_Investigacao_as_Praticas_5I_41-66).

Silva, C. F. da, Nossa, P. N. S., & Silvério, J. M. A. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula: Análise comportamental aplicada*. Ed. Quarteto Editora

Silva, J. M. P. da (2013). *A Autoavaliação do professor do secundário como ferramenta central da gestão da qualidade educativa: Contribuição para a construção de um referencial numa perspetiva sistémica e organizacional*. Tese de Doutoramento – Universidade de Huelva

Silva, J. M. de C. (2013). *Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre professores: Que relações?* Universidade Aberta  
<http://hdl.handle.net/10400.2/2608>

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Ciências da Educação XVII. Edições Afrontamento

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Eva Kyndt. (2015) *Teacher collaboration: A systematic review*. Educational Research Review. [Vangrieken2015.pdf](#).

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições Asa

Vieira, R. (1998). *Entre a escola e o lar* (2.<sup>a</sup> edição). Fim de Século Edições Lda.

Zeichner, Ken (2007). *Accumulating knowledge across self-studies in teacher education*. Journal of Teacher Education, Edição: SAGE, v58 n1 p36-46; DOI: 10.1177/0022487106296219. 11.7.2021

Zeichner, K. & Klehr, M. (1999). *Teacher research as professional development for P-12 educators*. University of Wisconsin-Madison

Zeichner, K. (1999). *The new scholarship in teacher education*. Educational Researcher, 28(9), 4–15. doi:10.3102/0013189x028009004  
[sci-hub.do/10.3102/0013189X028009004](https://doi.org/10.3102/0013189X028009004).

## LEGISLAÇÃO

*Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, n.º 14 (2007). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, n.º 23 (2011). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, n.º 37 (2012). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, n.º 37 (2012). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, n.º 129 (2018). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, n.º 129 (2018). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, n.º 120 (2010). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Decreto-Lei n.º 139/1990 de 28 de abril do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, 1.º Suplemento, n.º 98 (1990). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: I série, n.º 7 (2008). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: II série, 1.º Suplemento, n.º 66 (2016). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Despacho Normativo n.º 4-A/2016 de 6 de junho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: II série, 1.º Suplemento, n.º 114 (2016). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Despacho Normativo n.º 10 B/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: II série, n.º 129 (2018). [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

*Resolução do n.º 23/2016 de 11 de abril do Conselho de Ministros, Diário da República, 1.ª série — N.º 70. [www.dre.pt](http://www.dre.pt).*

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

Pedido de autorização para a realização de um inquérito:

Leiria, 10 de fevereiro de 2020

**Assunto: Pedido de autorização para a realização de um inquérito sobre Trabalho Colaborativo Docente e consulta de atas de reuniões.**

Exmo. Sr.

Diretor do Agrupamento XXXXXX de Leiria

*António Frederico Heissein Madeira Serrano*, Professor do grupo 250, a exercer funções no Agrupamento de Escolas XXXXXX, Leiria, no âmbito do trabalho de investigação que se encontra a desenvolver, no Curso de *Mestrado de Ciências da Educação* - especialidade de *Gestão Escolar*, ministrado pela *Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria*, solicita a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> autorização para:

- a realização de um inquérito sobre *Trabalho Colaborativo Docente*,
- a consulta de atas de reuniões de Conselho Pedagógico, Departamentos, Grupos Disciplinares e Conselhos de Turma.

Os objetivos fulcrais deste estudo são os seguintes:

1. *Conhecer a perspetiva dos professores relativamente à colaboração entre docentes (significado atribuído; objetivos; vantagens, desvantagens).*
2. *Identificar o trabalho colaborativo existente no Agrupamento.*
3. *Analisar os fatores existentes que favorecem o trabalho colaborativo.*
4. *Reconhecer os principais obstáculos ao trabalho colaborativo nas escolas.*

*5. Identificar os fatores que poderão fomentar, numa visão prospetiva, o trabalho colaborativo.*

Será usada a metodologia qualitativa, através de inquéritos por questionário aos Professores deste Agrupamento de Escolas, sendo garantido o anonimato.

Por razões de ética e deontologia profissionais, os dados recolhidos serão usados apenas para fins da presente investigação educacional, respeitando o anonimato e não atentando nunca contra a dignidade pessoal e profissional de qualquer elemento da comunidade educativa, nem lesando o bom nome deste Agrupamento de Escolas.

Pede deferimento,

## APÊNDICE 2

Inquérito dirigido a professores do 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento:

Secção 1 de 4

### Trabalho colaborativo docente

Secção 2 de 4

### Cara(o) colega.

O seguinte questionário servirá para recolher dados com o objetivo de realizar um trabalho de investigação sobre Trabalho Colaborativo Docente, no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar. As suas respostas são confidenciais e importantes para contribuir para uma escola melhor. Estimamos que o questionário seja respondido apenas em 5 minutos, pelos quais muito agradecemos.

Frederico Serrano, Prof.

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

## Informações gerais



Descrição (opcional)

Sexo \*

\*

Feminino

Masculino

Opções

Idade \*

\*

≤ 30

31 - 40

41 - 50

51 - 60

≥ 61

Opções

Tempo de serviço (em anos letivos completos) \*

\*

≤ 5

6 - 10

11 - 15

16 - 20

21 - 25

26 - 30

≥ 31

Opções

Ciclo do Ensino Básico em que maioritariamente leciona \*

\*

2.º CICLO

3.º CICLO

Opções

# Inquérito



Trabalho colaborativo docente

1. Sinto-me motivada(o) para desenvolver trabalho colaborativo com colegas. \*

	Concordo to...	Concordo	Não concord...	Discordo	Discordo tot...	Não se aplica
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Encontro ajuda nos outros para a resolução de problemas na minha atividade profissional. \*

	Concordo to...	Concordo	Não concord...	Discordo	Discordo tot...	Não se aplica
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Os meus colegas de trabalho solicitam a minha colaboração frequentemente para solucionar problemas nos processos de ensino e aprendizagem. \*

	Concordo t...	Concordo	Não conco...	Discordo	Discordo t...	Não se apl...	Column 7
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. A colaboração entre docentes é importante para mim, a nível do meu desenvolvimento profissional. \*

	Concordo t...	Concordo	Não conco...	Discordo	Discordo t...	Não se apl...	Column 7
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. O trabalho colaborativo entre os docentes tem influência positiva nos processos de ensino e aprendizagem. \*

	Concordo to...	Concordo	Não concord...	Discordo	Discordo tot...	Não se aplica
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. A articulação entre os professores dos diferentes anos e ciclos (2.º e 3.º ciclos), mormente no início do ano letivo, no agrupamento de escolas onde exerço funções, faz-se de forma eficaz para se poder dar continuidade pedagógica e conhecer melhor os alunos. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

7. Os conselhos de turma planificam o trabalho interdisciplinar. \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

8. Planifico o trabalho letivo conjuntamente com os colegas do grupo disciplinar a que pertença. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

9. Partilho os materiais que produzo, de apoio ao ensino, com os colegas do grupo disciplinar a que pertença. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

10. Os colegas do grupo disciplinar a que pertença partilham comigo os materiais que produzem, de apoio ao ensino. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

11. A personalidade do outro condiciona o trabalho colaborativo. \*

	Concordo to...	Concordo	Não concord...	Discordo	Discordo tot...	Não se aplica
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. A experiência que tive fazendo parte de um par pedagógico foi positiva. \*

	Concordo to...	Concordo	Não concord...	Discordo	Discordo tot...	Não se aplica
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. A experiência que tive em coadjuvação na sala de aula foi positiva. \*

	Concordo to...	Concordo	Não concord...	Discordo	Discordo tot...	Não se aplica
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Os problemas de indisciplina em sala de aula têm solução facilitada com um par pedagógico ou em coadjuvação. \* \*

	Concordo to...	Concordo	Não concord...	Discordo	Discordo tot...	Não se aplica
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. O trabalho letivo é facilitado, de um modo geral, se existir colaboração de outro colega na sala de aula. \* \*

	Concordo to...	Concordo	Não concord...	Discordo	Discordo tot...	Não se aplica
Opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. A coadjuvação por um professor mais experiente gera competência nos professores em início de carreira. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

17. Estou disposta(o) a coadjuvar e apoiar professores em início de carreira se for necessário. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

18. Experienciei recentemente, condicionado(a) pelo confinamento resultante da epidemia da COVID 19, novas formas positivas de trabalho colaborativo. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

19. As alterações na forma de ensino, decorrentes da COVID 19, mudaram a minha perspetiva acerca do trabalho colaborativo entre docentes. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

20. Penso que a situação vivida no ensino, devido à epidemia da COVID 19, irá influenciar/ modificar positivamente o meu trabalho colaborativo futuramente. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

21. Considero que muito do trabalho colaborativo pode ser realizado à distância, por comunicação síncrona ou assíncrona, independentemente deste tipo de contingências. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

22. Considero que as reuniões de coordenação de várias estruturas (conselho de turma; grupo; departamento) podem continuar a ser realizadas online, através de videoconferência, regularmente. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

23. Considero que os objetivos das reuniões de coordenação (conselho de turma; grupo; departamento) são igualmente concretizados, tanto nas reuniões presenciais como por videoconferência. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

24. Considero que os objetivos das reuniões de avaliação são igualmente concretizados, tanto nas reuniões presenciais como por videoconferência. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

25. Penso que o recurso a plataformas de trabalho à distância é útil no trabalho colaborativo entre professores. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

26. As reuniões ordinárias - de coordenação e de avaliação- previstas e agendadas para o ano letivo estão todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

27. Considero que as reuniões ordinárias - de coordenação e de avaliação- previstas e agendadas para o ano letivo devem estar todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

28. Os órgãos de gestão incentivam o trabalho colaborativo entre os docentes da minha escola. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

29. O trabalho colaborativo que exerço é reconhecido positivamente pelos meus colegas professores. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

30. O trabalho colaborativo que exerço é reconhecido positivamente pelos órgãos de gestão da escola. \* \*

Concordo to... Concordo Não concord... Discordo Discordo tot... Não se aplica

Opções

Se pretender acrescentar alguma outra opinião sobre o trabalho colaborativo, faça-o, por favor, neste espaço.

Texto de resposta longa

.....

### APÊNDICE 3

Quadros das respostas às questões 1 a 30 do Inquérito, por ocorrência:

<b>Questão 1:</b> <i>Sinto-me motivada(o) para desenvolver trabalho colaborativo com colegas.</i>	
<b>Concordo totalmente</b>	23
<b>Concordo</b>	23
<b>Não concordo nem discordo</b>	6
<b>Discordo</b>	1
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	0

<b>Questão 2:</b> <i>Encontro ajuda nos outros para a resolução de problemas na minha atividade profissional.</i>	
<b>Concordo totalmente</b>	12
<b>Concordo</b>	34
<b>Não concordo nem discordo</b>	6
<b>Discordo</b>	1
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	0

<b>Questão 3:</b> <i>Os meus colegas de trabalho solicitam a minha colaboração frequentemente para solucionar problemas nos processos de ensino e aprendizagem.</i>	
<b>Concordo totalmente</b>	8
<b>Concordo</b>	29
<b>Não concordo nem discordo</b>	12
<b>Discordo</b>	4
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	0

Questão 4:

*A colaboração entre docentes é importante para mim, a nível do meu desenvolvimento profissional.*

Concordo totalmente	29
Concordo	24
Não concordo nem discordo	0
Discordo	0
Discordo totalmente	0
Não se aplica	0

Questão 5:

*O trabalho colaborativo entre os docentes tem influência positiva nos processos de ensino e aprendizagem.*

Concordo totalmente	33
Concordo	18
Não concordo nem discordo	2
Discordo	0
Discordo totalmente	0
Não se aplica	0

Questão 6:

*A articulação entre os professores dos diferentes anos e ciclos (2.º e 3.º ciclos), mormente no início do ano letivo, no agrupamento de escolas onde exerço funções, faz-se de forma eficaz para se poder dar continuidade pedagógica e conhecer melhor os alunos.*

Concordo totalmente	11
Concordo	27
Não concordo nem discordo	9
Discordo	4
Discordo totalmente	1
Não se aplica	1

<b>Questão 7:</b>	
<i>Os conselhos de turma planificam o trabalho interdisciplinar.</i>	
<b>Concordo totalmente</b>	4
<b>Concordo</b>	26
<b>Não concordo nem discordo</b>	14
<b>Discordo</b>	9
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	0

<b>Questão 8:</b>	
<i>Planifico o trabalho letivo conjuntamente com os colegas do grupo disciplinar a que pertença.</i>	
<b>Concordo totalmente</b>	14
<b>Concordo</b>	27
<b>Não concordo nem discordo</b>	6
<b>Discordo</b>	6
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	0

<b>Questão 9:</b>	
<i>Partilho os materiais que produzo, de apoio ao ensino, com os colegas do grupo disciplinar a que pertença.</i>	
<b>Concordo totalmente</b>	24
<b>Concordo</b>	23
<b>Não concordo nem discordo</b>	4
<b>Discordo</b>	1
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	1

**Questão 10:**

*Os colegas do grupo disciplinar a que pertenceo partilham comigo os materiais que produzem, de apoio ao ensino.*

<b>Concordo totalmente</b>	14
<b>Concordo</b>	30
<b>Não concordo nem discordo</b>	7
<b>Discordo</b>	1
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	1

**Questão 11:**

*A personalidade do outro condiciona o trabalho colaborativo.*

<b>Concordo totalmente</b>	16
<b>Concordo</b>	29
<b>Não concordo nem discordo</b>	6
<b>Discordo</b>	2
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	0

**Questão 12:**

*A experiência que tive fazendo parte de um par pedagógico foi positiva.*

<b>Concordo totalmente</b>	10
<b>Concordo</b>	25
<b>Não concordo nem discordo</b>	6
<b>Discordo</b>	1
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	11

**Questão 13:**

*A experiência que tive em coadjuvação na sala de aula foi positiva.*

<b>Concordo totalmente</b>	10
<b>Concordo</b>	26
<b>Não concordo nem discordo</b>	7
<b>Discordo</b>	2
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	8

**Questão 14:**

*Os problemas de indisciplina em sala de aula têm solução facilitada com um par pedagógico ou em coadjuvação.*

<b>Concordo totalmente</b>	15
<b>Concordo</b>	26
<b>Não concordo nem discordo</b>	7
<b>Discordo</b>	1
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	4

**Questão 15:**

*O trabalho letivo é facilitado, de um modo geral, se existir colaboração de outro colega na sala de aula.*

<b>Concordo totalmente</b>	15
<b>Concordo</b>	24
<b>Não concordo nem discordo</b>	12
<b>Discordo</b>	0
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	2

**Questão 16:**

*A coadjuvação por um professor mais experiente gera competência nos professores em início de carreira.*

<b>Concordo totalmente</b>	6
<b>Concordo</b>	28
<b>Não concordo nem discordo</b>	14
<b>Discordo</b>	3
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	2

**Questão 17:**

*Estou disposta(o) a coadjuvar e apoiar professores em início de carreira se for necessário.*

<b>Concordo totalmente</b>	15
<b>Concordo</b>	25
<b>Não concordo nem discordo</b>	11
<b>Discordo</b>	1
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	1

**Questão 18:**

*Experienciei recentemente, condicionado(a) pelo confinamento resultante da epidemia da COVID-19, novas formas positivas de trabalho colaborativo.*

<b>Concordo totalmente</b>	15
<b>Concordo</b>	26
<b>Não concordo nem discordo</b>	7
<b>Discordo</b>	3
<b>Discordo totalmente</b>	1
<b>Não se aplica</b>	1

**Questão 19:**

*As alterações na forma de ensino, decorrentes da COVID-19, mudaram a minha perspectiva acerca do trabalho colaborativo entre docentes.*

<b>Concordo totalmente</b>	7
<b>Concordo</b>	8
<b>Não concordo nem discordo</b>	20
<b>Discordo</b>	14
<b>Discordo totalmente</b>	4
<b>Não se aplica</b>	0

**Questão 20:**

*Penso que a situação vivida no ensino, devido à epidemia da COVID-19, irá influenciar/ modificar positivamente o meu trabalho colaborativo futuramente.*

<b>Concordo totalmente</b>	7
<b>Concordo</b>	18
<b>Não concordo nem discordo</b>	19
<b>Discordo</b>	5
<b>Discordo totalmente</b>	3
<b>Não se aplica</b>	1

**Questão 21:**

*Considero que muito do trabalho colaborativo pode ser realizado à distância, por comunicação síncrona ou assíncrona, independentemente deste tipo de contingências.*

<b>Concordo totalmente</b>	15
<b>Concordo</b>	25
<b>Não concordo nem discordo</b>	7
<b>Discordo</b>	6
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	0

**Questão 22:** *Considero que as reuniões de coordenação de várias estruturas (conselho de turma; grupo; departamento) podem continuar a ser realizadas online, através de videoconferência, regularmente.*

<b>Concordo totalmente</b>	16
<b>Concordo</b>	17
<b>Não concordo nem discordo</b>	9
<b>Discordo</b>	9
<b>Discordo totalmente</b>	2
<b>Não se aplica</b>	0

**Questão 23:**

*Considero que os objetivos das reuniões de coordenação (conselho de turma; grupo; departamento) são igualmente concretizados, tanto nas reuniões presenciais como por videoconferência.*

<b>Concordo totalmente</b>	13
<b>Concordo</b>	24
<b>Não concordo nem discordo</b>	6
<b>Discordo</b>	9
<b>Discordo totalmente</b>	1
<b>Não se aplica</b>	0

**Questão 24:**

*Considero que os objetivos das reuniões de avaliação são igualmente concretizados, tanto nas reuniões presenciais como por videoconferência.*

<b>Concordo totalmente</b>	13
<b>Concordo</b>	21
<b>Não concordo nem discordo</b>	7
<b>Discordo</b>	10
<b>Discordo totalmente</b>	2
<b>Não se aplica</b>	0

Questão 25:

*Penso que o recurso a plataformas de trabalho à distância é útil no trabalho colaborativo entre professores.*

Concordo totalmente	14
Concordo	29
Não concordo nem discordo	7
Discordo	3
Discordo totalmente	0
Não se aplica	0

Questão 26:

*As reuniões ordinárias - de coordenação e de avaliação - previstas e agendadas para o ano letivo estão todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho.*

Concordo totalmente	3
Concordo	15
Não concordo nem discordo	12
Discordo	15
Discordo totalmente	6
Não se aplica	2

Questão 27:

*Considero que as reuniões ordinárias - de coordenação e de avaliação- previstas e agendadas para o ano letivo devem estar todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho.*

Concordo totalmente	21
Concordo	26
Não concordo nem discordo	4
Discordo	0
Discordo totalmente	1
Não se aplica	1

Questão 28:

*Os órgãos de gestão incentivam o trabalho colaborativo entre os docentes da minha escola.*

<b>Concordo totalmente</b>	13
<b>Concordo</b>	23
<b>Não concordo nem discordo</b>	14
<b>Discordo</b>	2
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	1

Questão 29:

*O trabalho colaborativo que exerço é reconhecido positivamente pelos meus colegas professores.*

<b>Concordo totalmente</b>	5
<b>Concordo</b>	31
<b>Não concordo nem discordo</b>	14
<b>Discordo</b>	2
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	1

Questão 30:

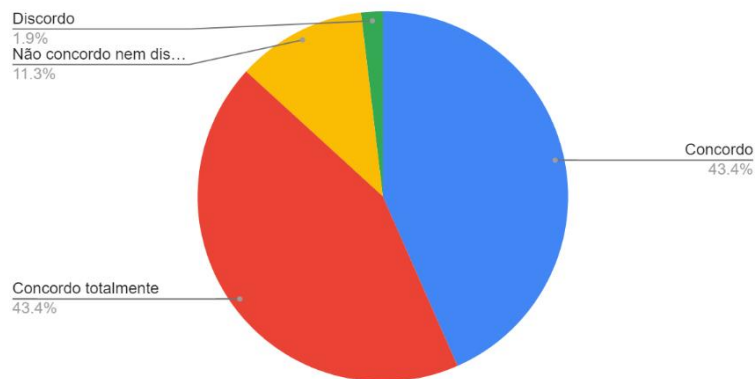
*O trabalho colaborativo que exerço é reconhecido positivamente pelos órgãos de gestão da escola.*

<b>Concordo totalmente</b>	4
<b>Concordo</b>	29
<b>Não concordo nem discordo</b>	17
<b>Discordo</b>	2
<b>Discordo totalmente</b>	0
<b>Não se aplica</b>	1

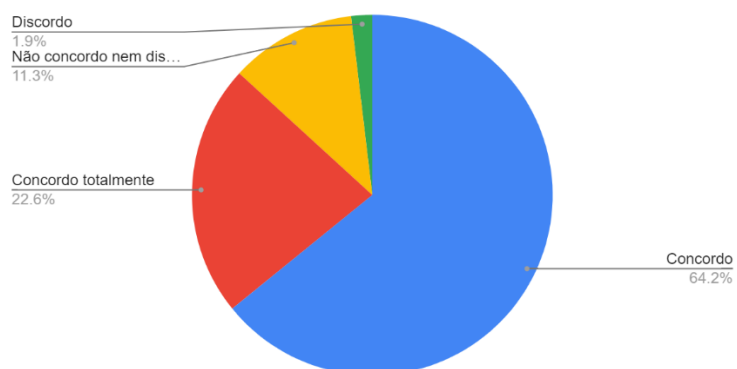
## APÊNDICE 4

Gráficos das respostas às questões 1 a 30 do Inquérito, por percentagem:

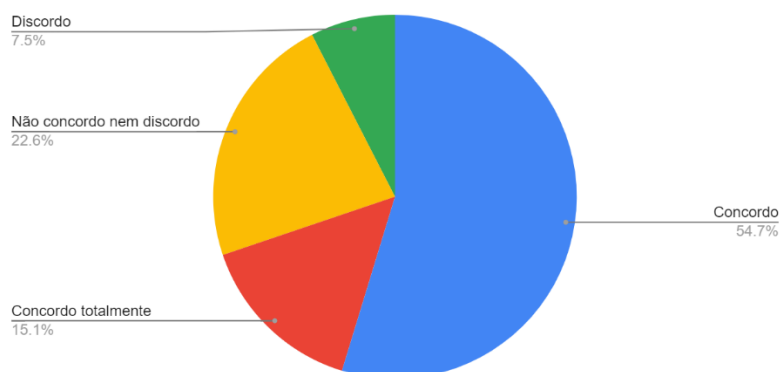
Questão 1 - Sinto-me motivada(o) para desenvolver trabalho colaborativo com colegas.



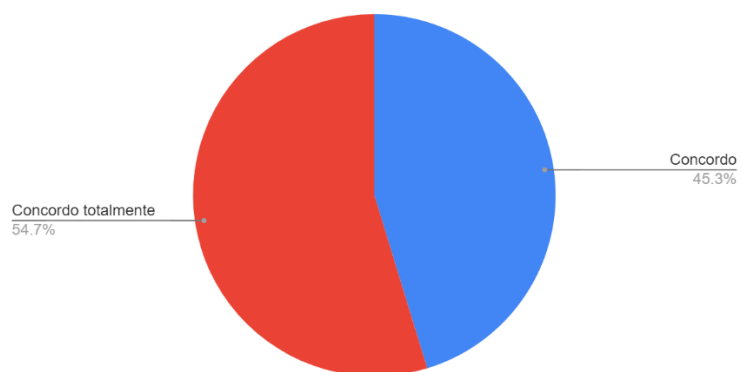
Questão 2 - Encontro ajuda nos outros para a resolução de problemas na minha atividade profissional.



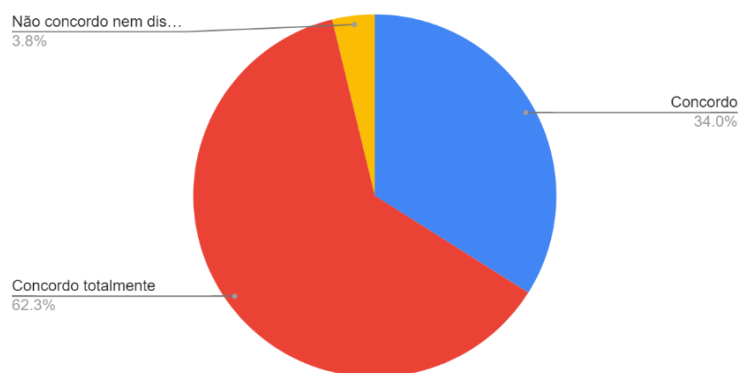
Questão 3 - Os meus colegas de trabalho solicitam a minha colaboração frequentemente para solucionar problemas nos processos de ensino e aprendizagem.



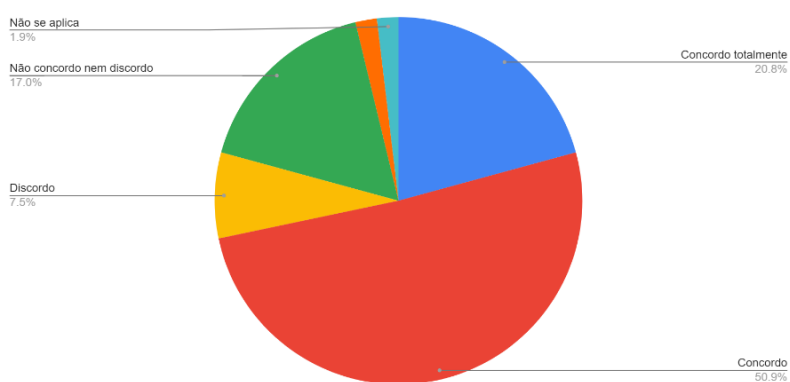
Questão 4 - A colaboração entre docentes é importante para mim, a nível do meu desenvolvimento profissional.



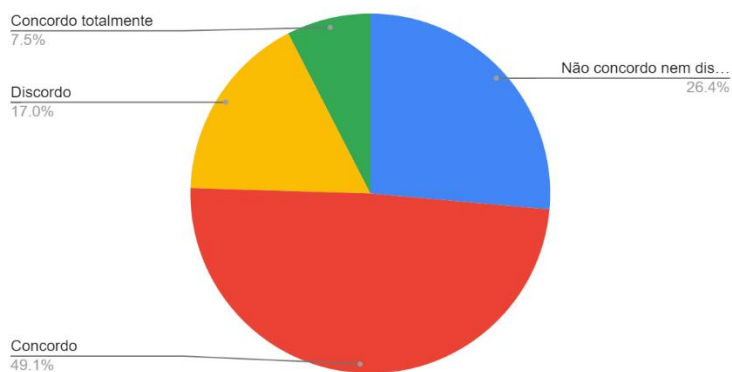
Questão 5 - O trabalho colaborativo entre os docentes tem influência positiva nos processos de ensino e aprendizagem.



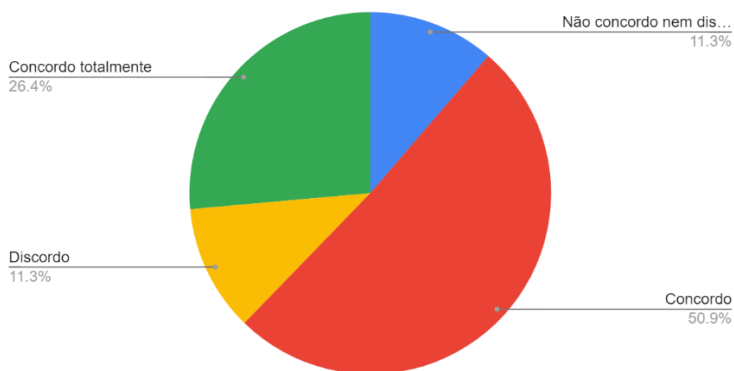
Questão 6 - A articulação entre os professores dos diferentes anos e ciclos (2.º e 3.º ciclos), mormente no início do ano letivo, no agrupamento de escolas onde exerço funções, faz-se de forma eficaz para se poder dar continuidade pedagógica e conhecer melhor os alunos.



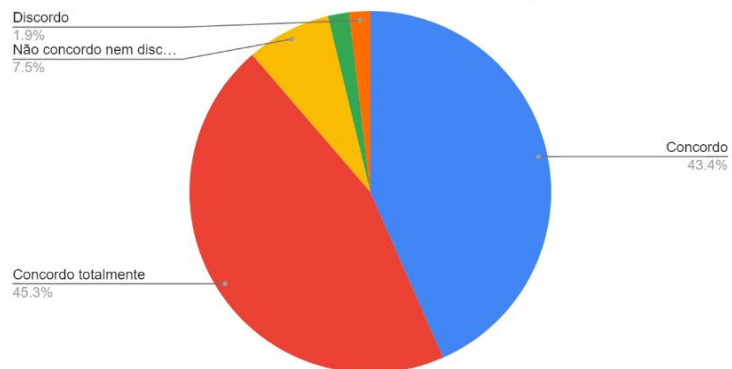
Questão 7 - Os conselhos de turma planificam o trabalho interdisciplinar.



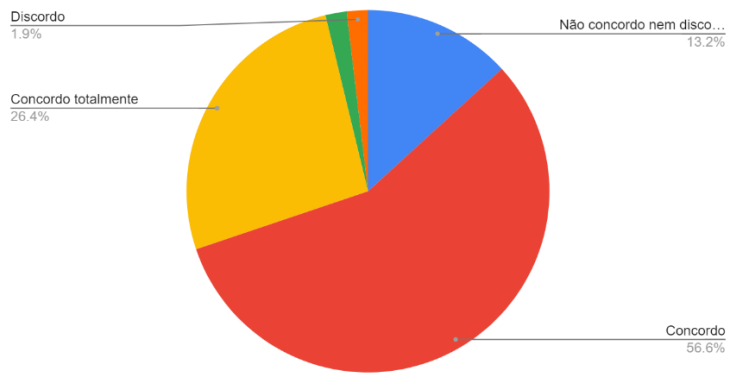
Questão 8 - Planifico o trabalho letivo conjuntamente com os colegas do grupo disciplinar a que pertenço.



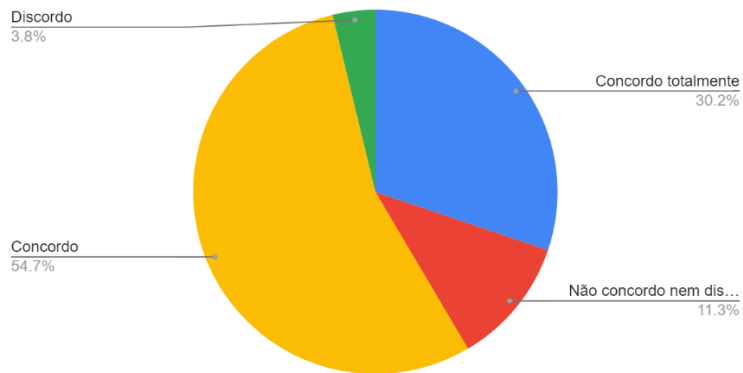
Questão 9 - Partilho os materiais que produzo, de apoio ao ensino, com os colegas do grupo disciplinar a que pertenço.



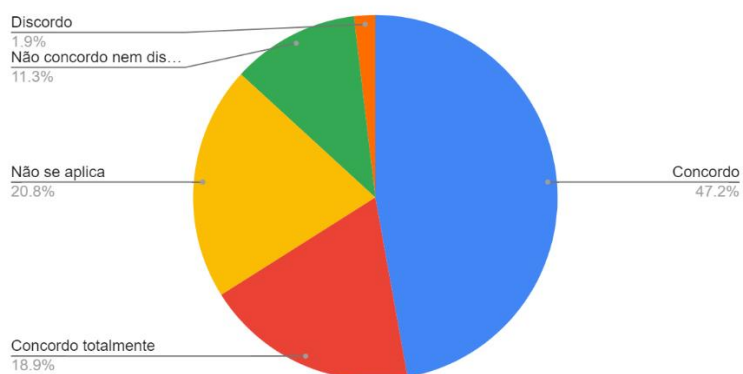
Questão 10 - Os colegas do grupo disciplinar a que pertença partilham comigo os materiais que produzem, de apoio ao ensino.



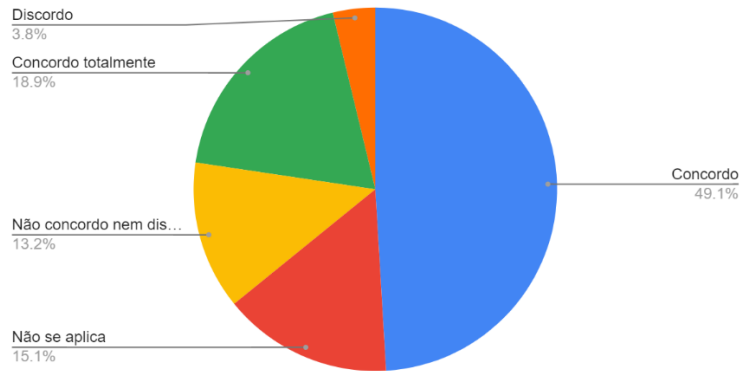
Questão 11 - A personalidade do outro condiciona o trabalho colaborativo.



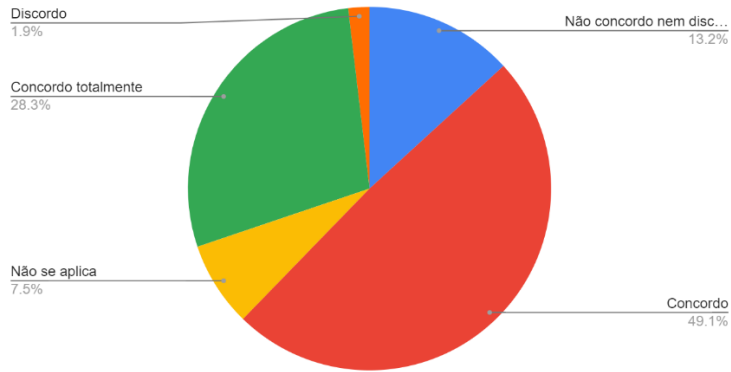
Questão 12 - A experiência que tive fazendo parte de um par pedagógico foi positiva.



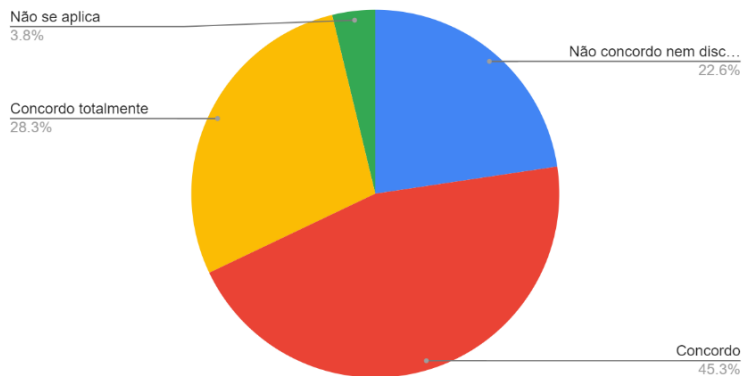
Questão 13 - A experiência que tive em coadjuvação na sala de aula foi positiva.



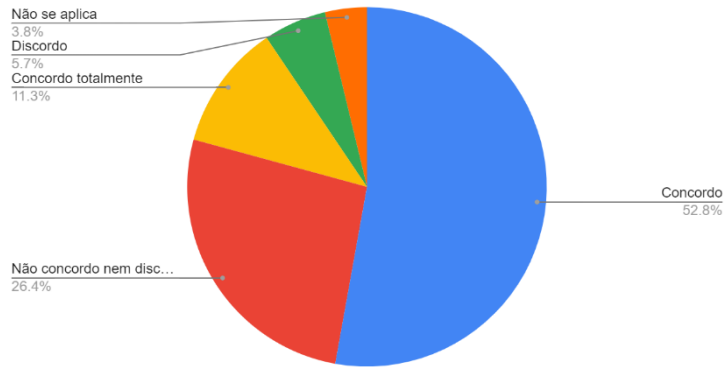
Questão 14 - Os problemas de indisciplina em sala de aula têm solução facilitada com um par pedagógico ou em coadjuvação.



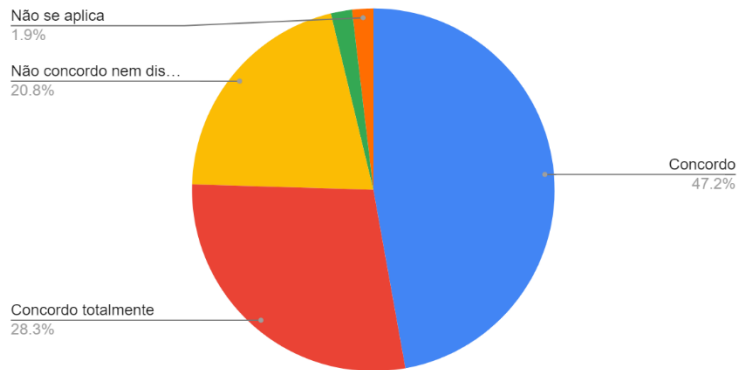
Questão 15 - O trabalho letivo é facilitado, de um modo geral, se existir colaboração de outro colega na sala de aula.



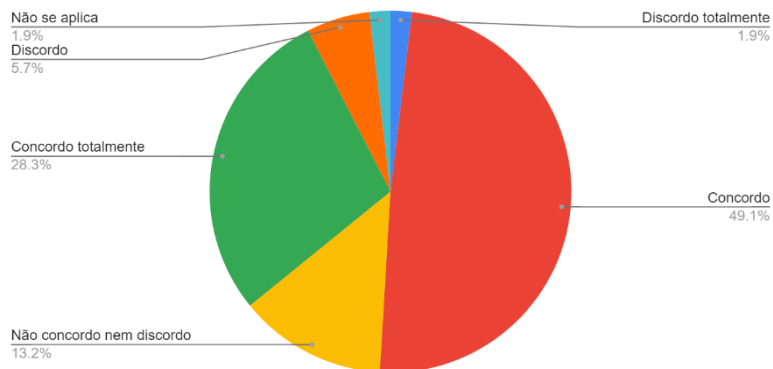
Questão 16 - A coadjuvação por um professor mais experiente gera competência nos professores em início de carreira.



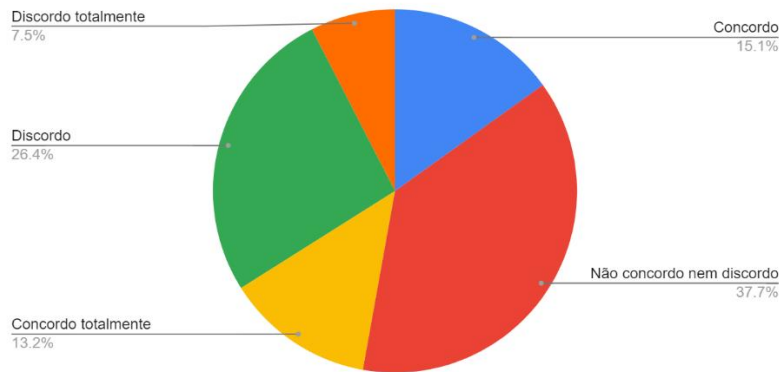
Questão 17 - Estou disposta(o) a coadjuvar e apoiar professores em início de carreira se for necessário.



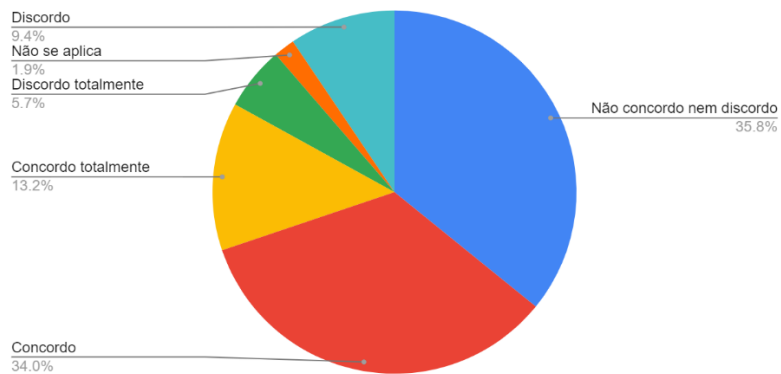
Questão 18 - Experimentei recentemente, condicionado(a) pelo confinamento resultante da epidemia da COVID 19, novas formas positivas de trabalho colaborativo.



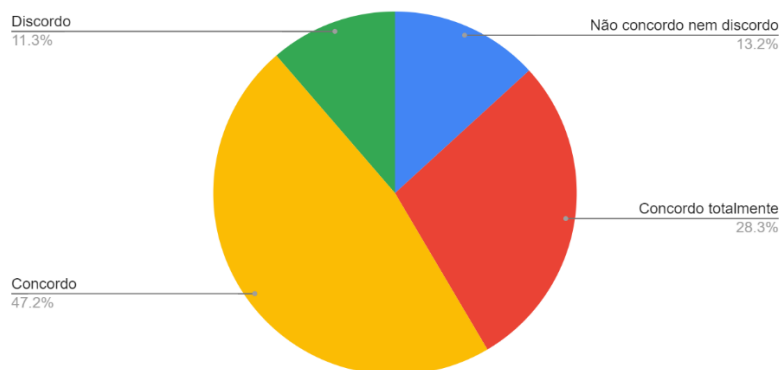
Questão 19 - As alterações na forma de ensino, decorrentes da COVID 19, mudaram a minha perspectiva acerca do trabalho colaborativo entre docentes.



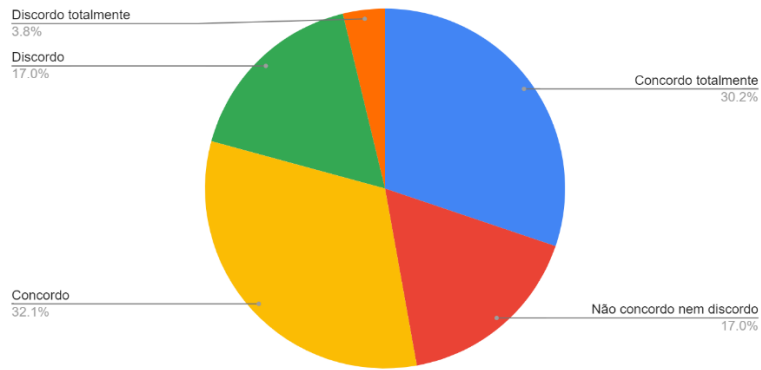
Questão 20 - Penso que a situação vivida no ensino, devido à epidemia da COVID 19, irá influenciar/ modificar positivamente o meu trabalho colaborativo futuramente.



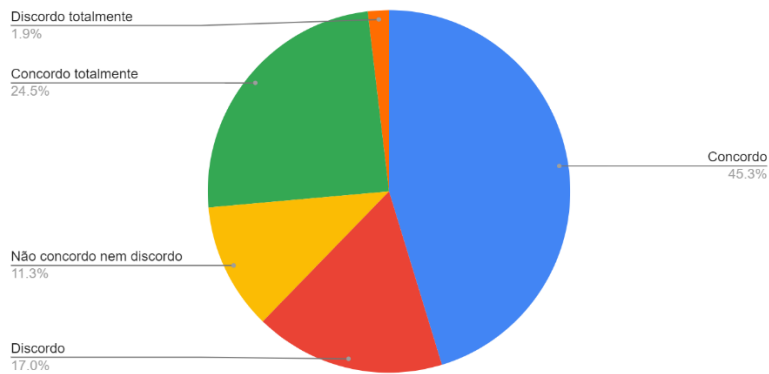
Questão 21 - Considero que muito do trabalho colaborativo pode ser realizado à distância, por comunicação síncrona ou assíncrona, independentemente deste tipo de contingências.



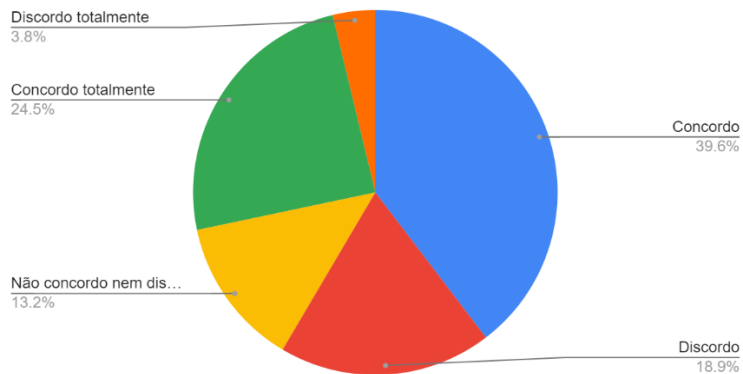
Questão 22 - Considero que as reuniões de coordenação de várias estruturas (conselho de turma; grupo; departamento) podem continuar a ser realizadas online, através de videoconferência, regularmente.



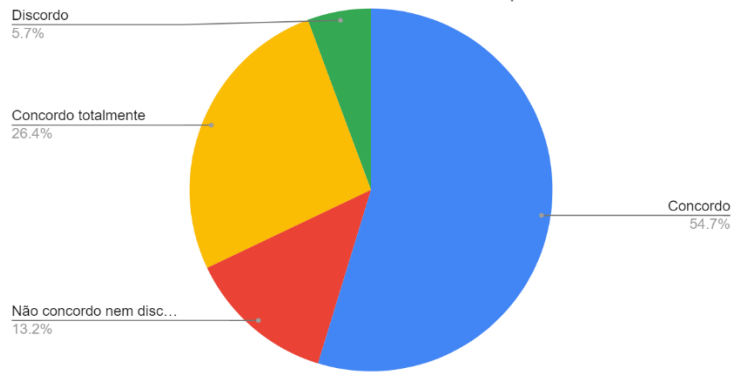
Questão 23 - Considero que os objetivos das reuniões de coordenação (conselho de turma; grupo; departamento) são igualmente concretizados, tanto nas reuniões presenciais como por videoconferência.



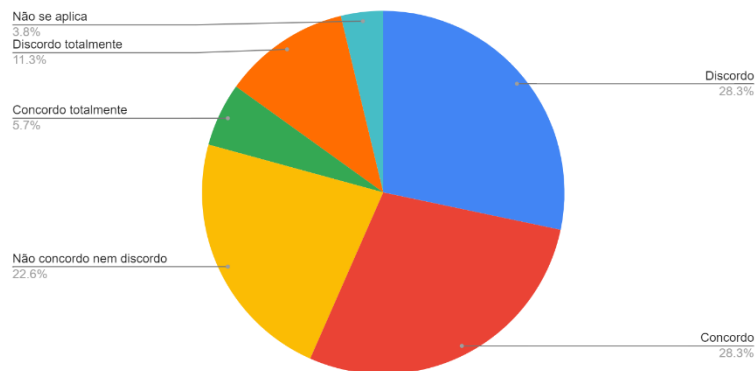
Questão 24 - Considero que os objetivos das reuniões de avaliação são igualmente concretizados, tanto nas reuniões...



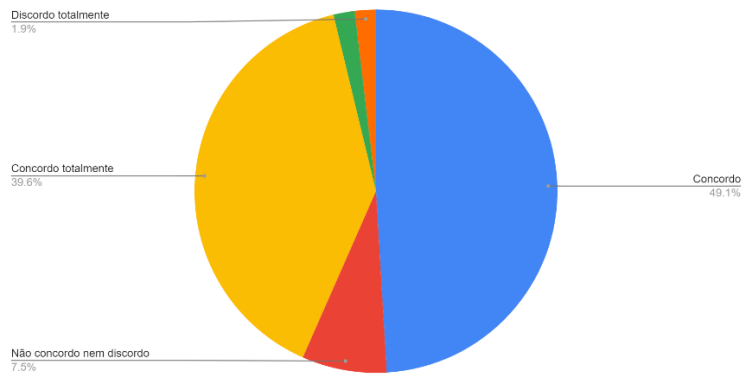
Questão 25 - Penso que o recurso a plataformas de trabalho à distância é útil no trabalho colaborativo entre professores.



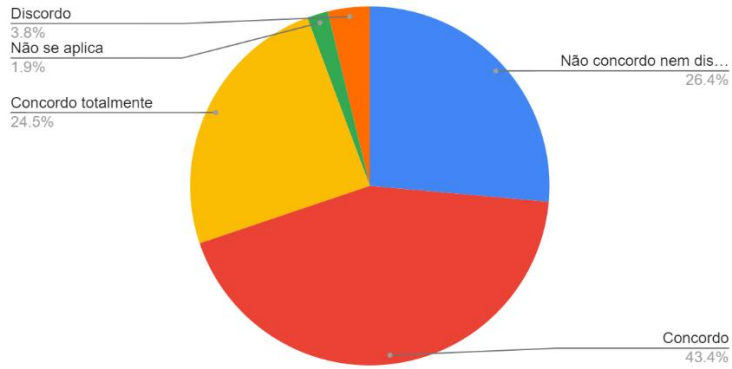
Questão 26 - As reuniões ordinárias - de coordenação e de avaliação - previstas e agendadas para o ano letivo estão todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho.



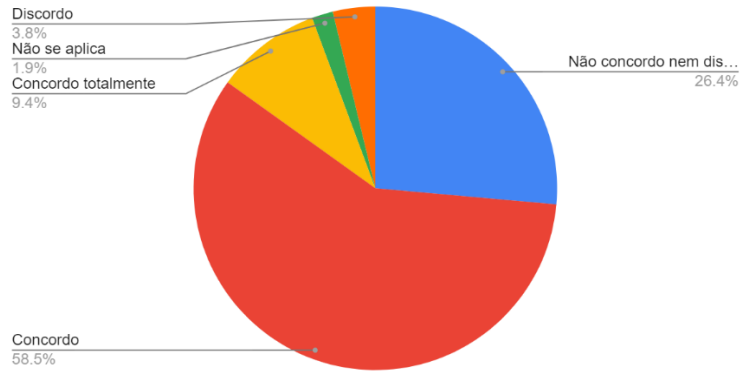
Questão 27 - Considero que as reuniões ordinárias - de coordenação e de avaliação - previstas e agendadas para o ano letivo devem estar todas enquadradas na componente de estabelecimento e estipuladas no meu horário semanal de trabalho.



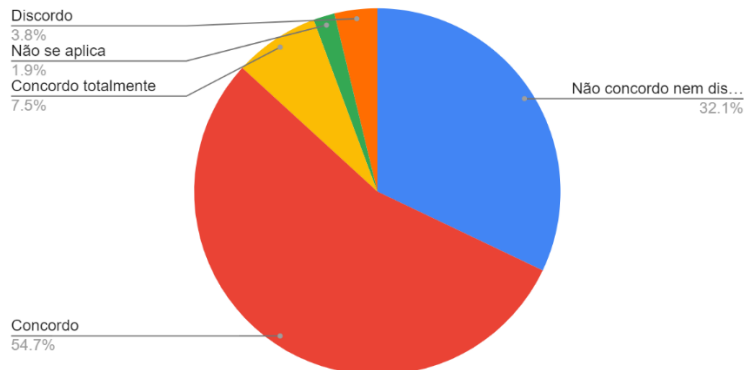
Questão 28 - Os órgãos de gestão incentivam o trabalho colaborativo entre os docentes da minha escola.



Questão 29 - O trabalho colaborativo que exerço é reconhecido positivamente pelos meus colegas professores.



Questão 30 - O trabalho colaborativo que exerço é reconhecido positivamente pelos órgãos de gestão da escola.



## APÊNDICE 5

Respostas à secção 3 do Questionário: comentários elaborados pelos respondentes, no final do inquérito, sobre o trabalho colaborativo.

Se pretender acrescentar alguma outra opinião sobre o trabalho colaborativo, faça-o, por favor, neste espaço.	4 responses
<i>Considero que o recurso a plataformas para o trabalho colaborativo entre professores à distância ou para as reuniões de coordenação funcionou de forma aceitável com o empenho generalizado de todos neste período de contingência e poderá ser até uma resposta noutras situações pontuais futuras. No entanto, a meu ver, não deve ser generalizado e não pode substituir nem o trabalho colaborativo presencial nem permitirá atingir os objetivos da mesma forma que nas reuniões em presença das diversas estruturas, se excluir parte importante nas relações humanas, tal como acontece no Ensino à distância, entre professores e alunos. Deviam ser ponderadas as desvantagens e aproveitadas as vantagens de uma e outra modalidade do trabalho colaborativo.</i>	
<i>A personalidade dos participantes é muito importante para haver sucesso.</i>	
<i>Seria da maior relevância que o trabalho colaborativo se impusesse à tradicional "missão isolada" por parte da maioria dos professores. A sua reconhecida importância teria uma significativa expressão com a criação de um espaço físico onde os professores, semanalmente, pudessem trocar as suas dúvidas, experiências, reavaliando de forma contínua, clara e objetiva o processo de ensino e aprendizagem dos respetivos alunos.</i>	
<i>Para que o trabalho colaborativo seja real, a escola deve contemplar horas de trabalho colaborativo no horário dos docentes.</i>	

# ANEXOS

## ANEXO 1

Pontos fortes e as áreas de melhoria do Agrupamento de Escolas (tabela adaptada).

*In* relatório de Avaliação Externa, IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência; <https://www.igec.mec.pt/>), 2012.

PONTOS FORTES	ÁREAS DE MELHORIA
<ul style="list-style-type: none"><li>- Consistência do sucesso académico, patente nas elevadas taxas de transição/conclusão alcançadas no último triénio;</li><li>- Indicadores de resultados académicos, relativos ao ano letivo de 2009-2010, que superam sempre as medianas nacionais;</li><li>- Política de inclusão que constitui uma vertente estratégica de ação, traduzida na igualdade de oportunidades proporcionadas a todos os discentes;</li><li>- Liderança influente da direção, com impacto na mobilização dos profissionais e na captação de recursos para a melhoria do serviço educativo;</li><li>- Processo de autoavaliação consistente e promotor do desenvolvimento organizacional.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Manutenção e reforço das medidas implementadas de combate à indisciplina na escola-sede, de forma a assegurar, um ambiente de tranquilidade e respeito nas salas de aula;</b></li><li>- Implementação de práticas articuladas entre os diferentes níveis de educação e ensino, no âmbito da promoção do ensino experimental;</li><li>- Elaboração do plano formação contínua, tendo em vista a adequação das necessidades aos meios disponíveis.</li></ul>

