



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM CONTEXTO DE
FUNCIONAMENTO DE EQUIPAS EDUCATIVAS ENQUANTO COMUNIDADES
DE APRENDIZAGEM: A PROGRESSIVA EMERGÊNCIA DE UMA
METAMORFOSE PROFISSIONAL E ESCOLAR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Generosa Pinto Silva Vilela Pinheiro

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Maio, 2024



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM CONTEXTO DE
FUNCIONAMENTO DE EQUIPAS EDUCATIVAS ENQUANTO COMUNIDADES
DE APRENDIZAGEM: A PROGRESSIVA EMERGÊNCIA DE UMA
METAMORFOSE PROFISSIONAL E ESCOLAR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por Generosa Pinto Silva Vilela Pinheiro

Sob orientação de Professor Doutor José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Maio, 2024

Ao António e à Mariana

Agradecimentos

*É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos
vemos se não sairmos de nós.*

Saramago

Sair da ilha para a poder ver de um novo ângulo foi uma viagem exigente e dura que implicou vencer muitas marés e ventos adversos, portanto era impensável termos chegado a bom porto sem a orientação, o apoio e o companheirismo de um conjunto de marinheiros, cuja contribuição em todas as lides marítimas, gostaríamos, neste momento, de lembrar e agradecer.

O primeiro a merecer a nossa imensa gratidão é o Professor Doutor Matias Alves, o grande timoneiro desta longa e sinuosa jornada, que, com uma dedicação e apoio incondicionais e com a sua imensa sabedoria, soube sempre indicar as coordenadas certas em todos os momentos, para que a embarcação nunca se desviasse da rota e o trabalho da mulher do leme se tornasse menos árduo e mais bem-sucedido, nomeadamente em momentos de agitação marítima.

A todos os habitantes da ilha que conosco embarcaram, para que conseguíssemos afastar-nos dela e vislumbrar as suas características de uma outra perspetiva, um grande e merecido agradecimento, não só pela generosidade com que partilharam os seus saberes, as suas perspetivas e os

seus argumentos, mas também pela forma séria e honesta com que nos ajudaram a conduzir este barco.

Aos filhos, um abraço de gratidão por nos terem incentivado a começar o percurso, nos terem apoiado em problemas mais técnicos e nos terem mostrado sempre que o regresso e a chegada eram possíveis.

À mãe, por ter estado sempre muito presente nesta viagem, não só através de uma escuta ativa de relatos de aventuras e desventuras, mas também por todas as tarefas mais práticas de manuseamento das cordas que sempre soube desempenhar de forma exímia.

Ao marido, por ter sido sempre um porto de abrigo quando os maiores obstáculos surgiram, sabendo acolher-nos na viagem de regresso com palavras assertivas, com leituras críticas e com conselhos decisivos em momentos fundamentais de viragem de rumo.

Resumo

A resposta aos desafios globais contemporâneos exige uma educação de qualidade, o que pressupõe uma transformação da estrutura organizacional da escola, a adoção de novos papéis e mentalidades dos seus atores e uma cultura de aprendizagem nos vários níveis da organização. Deste modo, as equipas educativas, a funcionar enquanto comunidades profissionais de aprendizagem, podem apresentar-se como uma mudança organizacional valiosa para a melhoria das escolas, configurando-se como um relevante objeto de estudo em educação. Embora, nas duas últimas décadas, tenha havido muita pesquisa sobre a temática das comunidades profissionais de aprendizagem, constata-se uma escassez de investigações que estudem tais comunidades como propulsoras da construção de organizações aprendentes, sendo, por isso, um campo que carece de aprofundamento. Esta tese inscreve-se nessa linha de investigação, procurando contribuir para a teoria, a investigação e a prática acerca da forma como a alteração de algumas estruturas organizacionais, nomeadamente a organização do ensino por equipas educativas, pode ter implicações na aprendizagem individual, coletiva e organizacional de uma escola. Neste sentido, adotamos um paradigma de investigação tendencialmente qualitativo, que operacionalizamos através de um estudo de caso instrumental, em que conjugamos uma abordagem quali-quantitativa. Articulamos uma estatística descritiva de dois questionários, objetos de uma descodificação e interpretação estrutural e semântica, com uma análise de conteúdo de entrevistas, grupos de discussão focalizada, notas de um diário de

campo, para aprofundarmos alguns contextos singulares e a perspetiva de atores individuais. Apresentamos cinco estudos relacionados, centrados na análise das dinâmicas de funcionamento das equipas educativas e dos seus efeitos. O estudo 1 consiste numa revisão de literatura, do tipo scoping review, sobre as mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas comunidades profissionais de aprendizagem em meio escolar. Este estudo dá suporte aos estudos 2, 3 e 4. O estudo 2 apresenta o funcionamento das equipas educativas enquanto comunidades profissionais de aprendizagem, assim como os seus efeitos nos seus membros, nas práticas de sala de aula e nas culturas de escola. No estudo 3, focamo-nos nestes mesmos efeitos despoletados, desta vez, pela atuação dos coordenadores das equipas educativas, enquanto líderes intermédios. O estudo 4 centra-se na análise das interações colaborativas entre os professores das equipas educativas e no seu contributo para a aprendizagem profunda dos mesmos. Com o estudo 5, um estudo guarda-chuva, procuramos focar-nos na metodologia usada na nossa investigação, para revelarmos a importância do diário de campo na desocultação de algumas tensões e no aprofundamento dos resultados apresentados. Estes estudos permitiram-nos concluir que uma alteração de estruturas organizacionais é uma condição imprescindível para a melhoria na educação, mas insuficiente. É necessária uma mudança de crenças dos atores e uma colaboração que proporcione uma aprendizagem profunda. Uma mudança substancial da educação, no âmbito da organização educativa, requer, pois, uma ação conjugada ao nível da estrutura, das lideranças intermédias, das crenças e das culturas profissionais.

Palavras-chave: equipas educativas; comunidades profissionais de aprendizagem; culturas escolares; estruturas organizacionais; liderança intermédia

Abstract

Responding to today's global challenges requires quality education, which implies a transformation of the school's organizational structure, the adoption of new roles and mentalities for its actors, and a culture of learning at the different levels of the organization. In this way, educational teams, functioning as learning communities, can present themselves as a valuable organizational change for school improvement, configuring themselves as a relevant object of study in education. Although there has been a great deal of research on the topic of learning communities in the last two decades, there is a dearth of research that examines these communities as drivers for building learning organizations, and therefore it is an area that needs further study. This paper is part of this line of research, seeking to contribute to theory, research and practice on how changing some organizational structures, namely the organization of teaching by educational teams, can have implications for individual, collective and organizational learning in a school. To this end, we adopted a qualitative research paradigm, which we operationalized through an instrumental case study, combining a quali-quant approach. We combined a descriptive statistical approach of two questionnaires, which were decoded and interpreted structurally and semantically, with a content analysis of interviews, focus groups, and field diary notes, in order to delve into some unique contexts and the perspectives of individual actors. We present five related studies that focus on analyzing the dynamics of how educational teams work and their effects. Study 1 consists of a scoping review of the literature on the organizational, cultural and pedagogical

changes brought about by professional learning communities in schools. This study supports Studies 2, 3 and 4. Study 2 presents the functioning of educational teams as learning communities and their effects on their members, classroom practices and school cultures. Study 3 focuses on these same effects, this time through the actions of the educational team coordinators as middle leaders. Study 4 focuses on the analysis of collaborative interactions between teachers in educational teams and their contribution to their deep learning. With Study 5, an umbrella study, we tried to focus on the methodology used in our research, to show the importance of the field diary in revealing some tensions and deepening the results presented. These studies have allowed us to conclude that changing organizational structures is an essential condition for improving education, but it is not enough. What is needed is a change in the beliefs of the actors and a collaboration that enables deep learning. Substantial change in education, within the educational organization, therefore requires combined action at the level of structure, middle leadership, beliefs and professional cultures.

Keywords: educational teams; professional learning communities; school cultures; organizational structures; middle leadership

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	XI
Índice	XIII
Índice de tabelas	XVII
Índice de figuras	XIX
Introdução	1
Capítulo 1. Comunidades de aprendizagem: Efeitos e desafios – Uma Scoping Review	43
Resumo	45
1.1. Introdução	47
1.2. Metodologia	52
1.3. Resultados	60
1.4. Discussão	73
1.5. Conclusão	76
1.6. Referências	77
Capítulo 2. Organizational learning within the context of the functioning of educational teams: The progressive emergence of a professional metamorphosis	85
Abstract	87
2.1. Introduction	89

2.2. Methodology	96
2.3. Results and discussion	104
2.4. Conclusions	131
2.5. References	133
Capítulo 3. Middle leadership in educational teams: Practices and effects on the development of learning communities	143
Abstract	145
3.1. Introduction	147
3.2. Method	153
3.3. Findings	157
3.4. Discussion	175
3.5. Conclusion	179
3.6. References	180
Capítulo 4. Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas de sala de aula	187
Resumo	189
4.1. Introdução	191
4.2. Metodologia	196
4.3. Apresentação e discussão de dados	202
4.4. Conclusão	225
4.5. Referências	228
Capítulo 5. Field diary in the study of a school organisation: Unveiling behind the scenes.....	235
Abstract	237

5.1. Introduction	239
5.2. Methodology	243
5.3. Results and discussion	244
5.4. Conclusion	260
5.5. References	262
Conclusão	267
Referências Gerais	303

Índice de tabelas

Tabela 1. Processo de submissão de cada artigo	33
Tabela 1.1. Critérios de inclusão e exclusão dos artigos	56
Table 2.1. Variables of the three dimensions of PLCs – questionnaire survey for teachers	105
Table 2.2. PLC dimension average – questionnaire survey for teachers (n=54)	106
Table 2.3. Senior and middle leadership average – questionnaire survey for teachers (n=54)	108
Table 2.4. Teachers’ perceptions of the dynamics of collaborative work developed in educational teams – questionnaire survey for teachers (n=54)	110
Table 2.5. Teachers’ perceptions of the feelings they experience when working in educational teams – teacher questionnaire survey (n=54)	116
Table 2.6. Teachers’ perceptions of the work carried out by educational team coordinators – teacher questionnaire survey (n=54)	119
Table 2.7. Frequency of teaching practices – lesson observation (n=12)...	125
Table 2.8. Students’ perceptions of the school’s socialization and stimulation functions – student questionnaire survey (n=75)	128
Table 3.1. School characteristics	154
Table 3.2. Overview of qualitative data collected – participants	155

Table 3.3. Teachers' perceived practices of educational team coordinators (<i>n</i> =54)	170
Table 3.4. Perceived feelings of teachers working in an educational team (<i>n</i> =54)	172
Table 3.5. Teachers' perceptions of the dynamics of the work of educational teams (<i>n</i> =54)	173
Table 3.6. Frequency of teaching practices on the basis of lesson observations (<i>n</i> =12)	174
Tabela 4.1. Síntese dos dados qualitativos recolhidos – participantes.....	199
Tabela 4.2. Análise de conteúdo: categorias e subcategorias	201
Tabela 4.3. Frequência – Práticas pedagógicas	220
Table 5.1. General structure of the field diary	246

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de análise multifocal	10
Figura 2. Design metodológico	22
Figura 1.1. Processo de seleção dos artigos	58
Figura 1.2. Distribuição geográfica dos artigos	59
Figura 1.3. Dimensões e variáveis estudadas nos artigos	59
Figure 2.1. PLC analysis model	92
Figure 2.2. Frequency of the most complex professional interactions (<i>n</i> =54)	107
Figure 2.3. Range of the most complex professional interactions (<i>n</i> =54)...	107
Figure 3.1. Content analysis: themes and categories	156
Figura 4.1. Frequência das interações de intercâmbio (<i>n</i> =54)	203
Figura 4.2. Frequência das interações de sincronização (<i>n</i> =54)	203
Figura 4.3. Frequência das interações de coconstrução (<i>n</i> =54)	204
Figura 4.4. Amplitude das interações de intercâmbio (<i>n</i> =54)	205
Figura 4.5. Amplitude das interações de sincronização (<i>n</i> =54)	206
Figura 4.6. Amplitude das interações de coconstrução (<i>n</i> =54)	206
Figure 5.1. Extract from field diary, with open coding	244

Introdução

O que dá verdadeiro sentido ao encontro é a busca; e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.

Saramago

Enfrentar desafios globais como a sustentabilidade ambiental ou a justiça social vai implicar uma educação de qualidade, de acordo com a Agenda 2030 (UNESCO, 2017). O envolvimento de todas as crianças e jovens numa aprendizagem contínua e profunda, uma aprendizagem transformadora em que os pressupostos de longa data sejam assumidos como desafios e cumpridos, vai exigir o compromisso dos professores e dos líderes escolares, através da construção de um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2021). Assim, a escola e os processos de ensino terão de ser repensados de forma contextualizada, criativa, competente e colaborativa, o que obriga a um novo modo de fazer escola (Palmeirão & Alves, 2018), a uma alteração não só da sua relação externa com a sociedade, mas também do seu modelo interno de organização, do seu *ambiente* (Nóvoa & Alvim, 2022), ou seja, de uma transformação da velha e secular gramática escolar (Alves et al., 2016; Fernandez-Enguita, 2020; Formosinho & Machado, 2016b; Palmeirão & Alves, 2018) numa gramática mais generativa, geradora de esperança e de futuro (Alves, 2021).

Atendendo ainda a que os professores têm um papel fundamental nas mudanças educativas e na projeção da escola, a sua capacidade de inovar pode ser impulsionada por novas dinâmicas de formação, nomeadamente as que estão relacionadas com a colaboração, a investigação, a autonomia, a inclusão, a diversidade e a equidade (Pacheco, 2019), para desenvolver uma reflexividade

crítica, face a saberes em evolução, nos contextos de trabalho, em ação (Nóvoa & Finger, 2010). Então, os professores só poderão aprender a executar melhor as suas funções se os contextos organizacionais de trabalho forem reestruturados (Machado & Formosinho, 2016). Ora, a constituição de Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA) surge, na literatura, como o contexto mais favorável para melhorar a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento profissional e o ensino dos professores, despoletando, por conseguinte, uma aprendizagem organizacional (Ismail et al., 2020; Lee et al., 2022; Stoll et al., 2006), já que podem potenciar uma aprendizagem em todos os níveis da organização escolar, ou seja, não só nas suas estruturas e no seu *modus operandi*, mas também na sua mentalidade e cultura, uma vez que ter capacidade de aprendizagem requer condições, cultura e estruturas que promovam inter-relações e sinergias (Stoll, 2020).

O conceito de organização do ensino por equipas educativas¹ pode constituir uma concretização da escola como comunidade de aprendizagem para os alunos e para os professores (Bolivar, 2016), não só porque apela à autonomia dos professores, ao respeito pelo seu poder discricionário, ao fortalecimento do seu poder de decisão, mas também ao aperfeiçoamento constante em contexto de trabalho, o que pode permitir um crescimento permanente através da colaboração e do robustecimento do seu

¹Processo inovador baseado na constituição de equipas de professores de várias disciplinas a quem são alocados todos os alunos de um ano letivo (ou ciclo). Desta forma, os professores de cada equipa assumem a responsabilidade educativa por todos esses alunos, participando colaborativamente na gestão integrada e contextualizada do currículo tanto ao nível da operacionalização, como do acompanhamento e avaliação (Formosinho & Machado, 2009).

profissionalismo (Formosinho & Machado, 2009; Formosinho & Machado, 2016a; Formosinho & Machado, 2016b; Machado & Formosinho, 2016).

Neste contexto, parece-nos pertinente perceber as mudanças que se têm vindo a registar na organização da velha e secular gramática escolar; o que as tem gerado; as implicações dessas alterações organizacionais nas dinâmicas de trabalho entre os professores; assim como os seus efeitos no seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, na implementação ou não de processos pedagógicos mais inovadores e mais eficazes, no sentido do desenvolvimento integral de todos os alunos.

Desta feita, as equipas educativas enquanto comunidades profissionais de aprendizagem são o objeto de estudo desta tese de doutoramento. Nesta introdução, faremos um breve enquadramento teórico e contextual deste objeto de estudo, apresentaremos o problema e as questões de investigação que estiveram na base de toda a sua conceção e concretização, assim como a estrutura deste trabalho.

Estudo das organizações escolares: conceito e modelos teóricos de análise

As organizações escolares, enquanto construções sociais (Friedberg, 1995) e locus de produção e reprodução (Lima, 1991), são sistemas múltiplos, complexos, dinâmicos e sujeitos a várias pressões conflitantes (Alves & Cabral, 2019). De facto, estas organizações são constituídas por atores, que dispõem de uma certa margem de autonomia relativa, em permanente interação social (Lima, 2002), logo, não se limitam ao cumprimento integral e sistemático de regras hierarquicamente estabelecidas, pelo contrário, a partir dessas regras,

inventam e constroem novas regras, apresentando uma força e agência que lhes advém da sua ação. Desta feita, “a escola é uma organização social entre-tecida pelos atores, marcada pela polifonia e pela copresença de diversas perspectivas.” (Alves, 1999, p.9).

Daí que a sua análise deva ser ecológica, holística e multifocalizada, dando prioridade ao estudo da ação e dos processos da organização (Lima, 2002). Com efeito, quando nos centramos no estudo da ação organizacional escolar, segundo Lima (2002), parece evidente que as racionalidades formais não conseguem por si só explicar as suas dinâmicas de funcionamento, tornando-se clara a presença e pertinência de outras racionalidades, capazes de desocultar estratégias de ação, tensões e conflitos de interesse.

Tendo presente este referencial multifocalizado, mobilizaremos diferentes modelos teóricos para podermos ler e compreender o nosso objeto de estudo, a partir de um enfoque que convoque a visão burocrática, neoinstitucional, cultural e ambígua (Alves, 1999; Rocha, 2007), contemplando tanto uma análise das estruturas organizacionais quanto um estudo sobre a ação dos atores organizacionais enquanto reconstrutores dessas estruturas. Faremos, assim, uma leitura diagnóstica da situação que está a ser investigada, usando diferentes metáforas (“arena política”, “anarquia organizada”) para identificar ou destacar os seus aspetos-chave, assim como uma avaliação crítica do significado das diferentes interpretações resultantes do diagnóstico (Morgan, 1986).

Desta feita, à luz da perspectiva burocrática, centraremos o nosso foco na escola como uma organização formal, caracterizada pela divisão do trabalho, pela verticalidade nas relações de poder e de comunicação, pela fragmentação das tarefas, pelo predomínio de documentos escritos, regras e normas que visam

prever e regulamentar a ação dos atores escolares, bem como uniformizar os procedimentos organizacionais e pedagógicos (Alves, 1999; Rocha, 2007). Esta estrutura burocrática, embora atribuindo pouca liberdade e autonomia de ação, pode também configurar-se como um sistema que protege, securiza e desresponsabiliza os atores perante a resolução de problemas concretos (Alves, 1999).

Porém, estes modelos formais centram-se na organização como uma entidade, ignorando e subestimando a contribuição dos seus atores (Bush, 1995). Na prática, as decisões e as ações das escolas são determinadas pelos interesses pessoais, profissionais e políticos das pessoas concretas, portanto a organização escolar, numa perspetiva política, é marcada por uma diversidade de interesses que tende a gerar conflitos. Neste contexto, o poder e a negociação são dinâmicas-chave da vida organizacional. Segundo Bush (1995), para compreendermos a natureza das escolas enquanto “arenas políticas”, temos de alcançar alguma compreensão desses poderes e conflitos, que não envolvem, necessariamente, uma linearidade vertical superior-subordinado.

Quando passamos a centrar a análise no reduzido exercício de autoridade sobre o trabalho da instrução, na débil articulação entre as estruturas e as atividades e na escassa avaliação e controlo do processo e dos resultados da instrução, focamo-nos numa racionalidade neoinstitucional (Alves, 1999; Rocha, 2007). De acordo com esta perspetiva, as estruturas formais, os discursos e regulamentos assumem-se como instrumentos usados para construir uma boa imagem que legitime o trabalho dos atores, provando que a escola cumpre a sua função, ocultando fragilidades, através da lógica da confiança, que tem por base o pressuposto de que cada indivíduo confia na competência do outro, uma vez

que é detentor de uma credencial universitária que reconhece e atesta os seus saberes (Alves, 1999).

Esta desarticulação entre as intenções, as metas e as ações ou os problemas, decisões, ações e resultados transporta-nos para a perspetiva da ambiguidade e para a metáfora do “sistema debilmente articulado” (Weick, 1976). Esta ambiguidade está, muitas vezes, patente no planeamento da ação educativa, na adoção de metodologias, na tomada de decisão, nos estilos de liderança (Alves, 1999).

Será ainda relevante considerar que, a par dos aspetos formais da organização, existem redes de relações informais e normas não oficiais que resultam da interação de indivíduos e grupos que trabalham no âmbito da estrutura formal (Bush, 1995). Esta interação entre os membros da organização acaba por conduzir a normas de comportamento que se tornam gradualmente características culturais da escola. À luz das racionalidades culturais, estas culturas organizacionais são dinâmicas e representativas das ideologias e dos interesses dos seus atores. Desta feita, o modelo cultural é muito valioso para a compreensão da mudança nas organizações, porque nos ajuda a perceber que uma mudança organizacional efetiva implica uma mudança cultural (Morgan, 1986) e que esta mudança é largamente induzida pelos modos de ver, pensar e sentir os outros e o mundo. De facto, a mudança imposta externamente falha, muitas vezes, porque não está em sintonia com as crenças, interesses, valores e ideologias dos professores. Logo, é conveniente que o desenvolvimento da escola seja precedido (ou pelo menos concomitante) de uma mudança nos modos de pensar e de sentir das pessoas que constroem as oportunidades de aprendizagem.

Em síntese, cada um dos modelos teóricos acima explicitados, a mobilizar para a leitura dos resultados do presente estudo, apresenta uma visão valiosa sobre a natureza da gestão na educação, mas nenhuma organização pode ser explicada, utilizando apenas uma única dessas abordagens (Bush, 1995), pois não existe uma teoria geral unificada e integrada que nos permita compreender um objeto de estudo tão complexo. Com efeito, na análise de qualquer organização escolar, não podemos ignorar a força dos modelos decretados e respectivas regras, mas temos também de atentar na capacidade estratégica dos atores escolares, nas suas capacidades criativas e na força das práticas sociais nelas existentes, bem como nas tradições e nos usos que determinam a ação organizacional (Lima, 2002).

Modelo de análise multifocal: teorias, perspectivas e lentes teóricas

Como acima ficou explanado, uma organização escolar constitui-se como uma rede de dimensões, lógicas, significados e impressões subjetivas que se entrecruzam não só no palco da ação, mas também nos seus bastidores. Desta feita, precisamos de convocar várias perspectivas, múltiplos olhares, diferentes lentes teóricas que nos permitam fazer uma leitura mais holística, integrada e multifocalizada do nosso objeto de estudo, no sentido do aprofundamento da sua leitura e compreensão (Cabral & Alves, 2016b).

Assim, inspirados em Cabral (2013), construímos um modelo de análise multifocal, de acordo com a figura 1, a partir não só da nossa revisão de literatura, mas também dos dados que obtivemos com a nossa investigação, onde procuramos integrar e interligar as várias teorias e lentes teóricas convocadas para a leitura e interpretação dos resultados da nossa investigação.



Legenda: A – Contexto educativo
B – Teorias organizacionais
C – Variáveis organizacionais
D – Variáveis de sala de aula

Figura 1. Modelo de análise multifocal

No sentido de percebermos se as equipas educativas do Agrupamento em estudo se organizaram, funcionaram e autorregularam como comunidades profissionais de aprendizagem e os efeitos que tiveram nos seus intervenientes, nos processos educativos e nas culturas de escola, começamos por ter em conta as três dimensões que influenciam as dinâmicas escolares: a macro, a meso e a micro.

Ao nível macro, o nível A do nosso modelo de análise, referente ao contexto educativo, procuramos perceber de que forma a organização do ensino por equipas educativas foi influenciada por políticas educativas e se estas se organizaram mais numa lógica *top down*, com carácter prescritivo, ou numa perspectiva *bottom up*, reconhecendo à escola autonomia para resolver os seus problemas.

No nível meso, referente às teorias organizacionais (B), focamo-nos na escola, perspetivando-a como organização complexa, uma construção social e um locus de produção e reprodução (Lima, 1991), na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam todos os processos escolares, não só as que operam ao nível do palco, mas também outras que atuam nos bastidores, partindo do princípio de que é, muitas vezes, “o que não se vê que justifica o visível” (Cabral & Alves, 2016b, p. 163).

Desta feita, recorreremos ao modelo burocrático, à racionalidade neoinstitucional e cultural, mas também à metáfora do “sistema debilmente articulado” para procedermos à leitura dos resultados obtidos, por serem aquelas que melhor contribuem para a compreensão holística e integrada dos fenómenos em estudo. Com efeito, a racionalidade burocrática continua a marcar muita da lógica normativa e a influenciar a forma de regulação das práticas escolares. Por

outro lado, numa perspetiva neoinstitucional, muitas das tomadas de decisão nos diferentes níveis do sistema são marcadas por uma lógica de legitimação e pelo cuidado face à leitura social dos seus processos e resultados. Por seu turno, a falta de conexão entre fins e funções, assim como entre instrumentos de regulação da ação fazem das organizações escolares “sistemas debilmente articulados”. Por fim, a racionalidade cultural vai permitir o foco na mentalidade dos atores escolares, ou seja, no seu modo de pensar, de ver, e na forma como ela pode obstaculizar ou alavancar a mudança nos seus modos de trabalho.

Ainda a nível meso, uma das variáveis organizacionais (C) em que nos focamos foi nas estruturas organizacionais. De facto, o objeto central desta investigação é perceber o efeito de algumas mudanças estruturais na organização escolar, nomeadamente a organização do ensino por equipas educativas e a constituição de grupos flexíveis de alunos (Turma Mais)².

Como almejamos ainda compreender se estas equipas se constituíram como CPA, esta foi outra das variáveis organizacionais que procuramos estudar a partir de três lentes teóricas: a orientação profissional, a colegialidade e a aprendizagem coletiva (Huijboom et al, 2021; Lee et al, 2022), atendendo a que,

²A Turma Mais é um grupo flexível de alunos, uma turma sem alunos fixos, de frequência temporária (5 a 6 semanas), formada por 15 a 20 alunos com algumas características comuns. Este grupo fica com um horário de trabalho semelhante ao da turma de origem, com a mesma carga horária por disciplina. Embora os conteúdos trabalhos com este grupo sejam os mesmos dos da turma de origem, as atividades a desenvolver devem ser adaptadas às suas características, podendo os alunos ainda contar com um apoio mais individualizado, por parte do professor, sempre com o objetivo de melhorar a sua prestação académica. Desta feita, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem não são sobrecarregados no seu horário semanal e todos os alunos, independentemente dos seus resultados, podem passar pela Turma Mais (Verdasca & Cruz, 2006).

segundo a literatura, uma CPA é um grupo de professores com interesses partilhados, dedicados a melhorar a sua prática, examinando-a com um olhar crítico, a fim de melhorar a aprendizagem dos seus alunos (Bolivar, 2012; Stoll et al., 2006), o que envolve um foco na aprendizagem, uma cultura de colaboração, uma responsabilidade coletiva, bem como uma orientação para os resultados educacionais (DuFour et al., 2021).

Outra das variáveis organizacionais objeto da nossa atenção foi as lideranças, nomeadamente as lideranças intermédias, atendendo a que as equipas educativas, enquanto comunidades profissionais de aprendizagem, exigirão um tipo de liderança que respeite os colegas e reconheça o seu papel ativo (de Jong et al, 2023), partilhando responsabilidades, ou seja, uma liderança distribuída/ partilhada, com impacto na autoeficácia dos professores (Bolivar, 2020; Chen & Zhang, 2022; Harris et al., 2019; Vanblaere & Devos, 2018; Zheng et al., 2023). As CPA implicarão também uma liderança pedagógica, cujo principal objetivo seja melhorar a aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, dos alunos (Bolivar, 2020; Day, 2019; Gurr, 2019; Hallinger & Wang, 2015, Leithwood et al., 2008, 2019); assim como uma liderança transformacional, que seja simultaneamente forte e amável, capaz de compreender as dificuldades e de ajudar a ultrapassá-las (Stoll, 2020). Em suma, uma liderança que se mantenha como uma força motriz de todo o processo de mudança (Sergiovanni, 2004).

Sendo ainda um dos objetivos da nossa investigação perceber a forma como as equipas educativas, a funcionar enquanto CPA, podem contribuir para a mudanças das culturas profissionais, esta foi outra das variáveis organizacionais que mereceu a nossa atenção. Procuramos perceber, a partir da

análise das interações realizadas entre os professores, diferentes culturas escolares: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial, a colaboração (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998), caracterizadas por diferentes tipos de relações colegiais, marcadas por diversos graus de intensidade de colaboração, de exigência e de apropriação conceptual num contínuo que vai de contar histórias e partilhar ideias, passa pela ajuda, apoio e partilha, até ao trabalho conjunto (Lima, J.A., 2002; Little, 1990).

Passando ao nível micro, procuramos perceber o que mudou nas práticas de sala de aula, seja relativamente à instrução, seja no que concerne à socialização ou estimulação (Pires et al., 1991) dos alunos, na sequência da organização do ensino por equipas educativas e da constituição de grupos flexíveis de alunos.

Assim, a nossa investigação procurou interligar diferentes estruturas de análise que vão das políticas educativas à sala de aula, permitindo-nos um potencial compreensivo abrangente e integrador das mudanças organizacionais estudadas e das condições para a sua eficácia.

Contexto estudado: enquadramento legal e caracterização do Agrupamento

Na segunda década do século XXI, temos vindo a assistir a uma reconfiguração das políticas públicas educativas, de acordo como uma nova governança escolar, em que uma tradição centralizada e burocrática tem vindo a dar lugar a uma estratégia algo pendular que tende a valorizar a escola como o nível intermédio (meso) de análise e de gestão entre o sistema educativo (macro) e a sala de aula (micro) e a perceciona como um centro de mudança,

(Fernandez-Enguita, 2020; Machado & Formosinho, 2016). O Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, assim como o Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho passaram a postular um contexto de maior autonomia, assim como flexibilização organizacional, pedagógica e curricular, no qual se pode enquadrar a organização do ensino por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2009, 2016a), uma tecnologia que apela à autonomia profissional e organizacional, abrindo a possibilidade de respostas educativas contextualizadas (Cabral & Alves, 2016a; Formosinho & Machado, 2016b).

O estudo que vamos apresentar foi realizado num Agrupamento de Escolas do norte de Portugal, situado numa zona rural, que serve alunos do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade e congrega cinco estabelecimentos de ensino. Em 2023, o Agrupamento contava com 980 alunos e 85 professores, constituindo um quadro docente estável. Na sequência da pandemia do Covid 19 e da resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, que aprovou o Plano 21/23 Escola Mais, um plano integrado para a recuperação das aprendizagens, o Agrupamento elaborou o Plano 21/23 – Corguinhas Mais, em que uma das estratégias organizacionais previstas e implementadas foi a organização da escola por equipas educativas, uma por cada ano de escolaridade, com uma média de doze professores por equipa. No horário dos professores, foram contemplados 90 minutos para uma reunião quinzenal das equipas educativas, de forma que os professores, em articulação com os coordenadores da equipa, pudessem gerir as aprendizagens de todos os alunos daquele ano de escolaridade, respondendo aos problemas diagnosticados, de forma contextualizada e em tempo útil, e pudessem também constituir grupos flexíveis e temporários de alunos (Turma Mais), no caso das equipas do sétimo

e nonos anos de escolaridade, de acordo com o seu perfil de aprendizagem, para facilitar a diferenciação pedagógica e uma resposta mais personalizada às necessidades e potencialidades dos alunos.

Neste contexto, passou também a justificar-se a valorização das lideranças intermédias (Formosinho & Machado, 2009, 2016a). Efetivamente, a gestão de todos os alunos de um dado ano de escolaridade justificou a existência de uma nova estrutura de gestão intermédia, o coordenador de ano (Formosinho & Machado, 2016b), exercida pelo coordenador de cada uma das equipa educativa, que, juntamente com os professores, planificaram, monitorizaram, avaliaram e reorganizaram os programas de aprendizagem dos alunos, de modo a responder, em tempo útil, a todas as dificuldades diagnosticadas (Alves & Cabral, 2019; Formosinho & Machado, 2016b). Os 9 coordenadores tinham entre 20 e 30 anos de experiência de ensino e já tinham exercido outros cargos de liderança intermédia, como coordenadores de departamento, coordenadores de projetos, coordenadores de diretores de turma, diretores de turma. A sua experiência como coordenadores de equipa educativa variava entre um e dois anos, uma vez que as equipas educativas se constituíram no Agrupamento apenas no ano letivo 2021/22.

Problema de investigação e questões de investigação

Romper com a velha e secular gramática escolar é uma das condições para que a escola possa corresponder aos desafios do futuro (Alves et al. 2016; Fernandez-Enguita, 2020; Formosinho & Machado, 2016b; Palmeirão & Alves, 2018;): não só desenvolver nos alunos competências que os tornem pessoas e cidadãos ativos, com sentido crítico e globalmente comprometidos, responsáveis

e empenhados, mas também reorganizar-se no sentido de garantir o acesso e sucesso de todos os alunos (Formosinho & Machado, 2016a), tentando compatibilizar quantidade, qualidade e equidade.

Porém, a escola não se tem vindo a reestruturar, redesenhando o seu modelo de funcionamento e os seus papéis ao ritmo exigido. Esta demora explica que ela não esteja a conseguir corresponder às expectativas e necessidades das pessoas e da própria sociedade e que possa, então, segundo Morin (2010), assim como Nóvoa e Alvim (2020), vir a desintegrar-se ou, de acordo com Guerra (2018) a perder o seu sentido ou mesmo a morrer. Esta resistência à mudança ou esta débil consciência individual e colegial da imperatividade de uma inovação nos modos de organizar o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos tem vindo a afetar não só a qualidade do ensino, mas também a imagem da escola pública, que não tem podido e/ou sabido ser “máxima promotora do sucesso possível” para todos (Alves et al., 2016, p. 15).

Com efeito, as políticas educativas, numa lógica *top down*, embora tenham permitido algumas alterações no currículo, na estrutura do sistema, na organização das escolas, dificilmente têm chegado às atitudes, conceções e práticas dos professores, seja em contexto organizacional, seja na sala de aula (Bolivar, 2016; Guerra, 2018). Bolivar (2017) explica esta falta de êxito, postulando que a mudança não acontece em sistemas onde os professores são meros recetores e consumidores de programas externos. Contudo, no contexto atual em que se proclama a importância da autonomia organizacional e pedagógica, continuamos a assistir, por parte das autoridades administrativas, a uma publicação vertical de leis, decretos, resoluções, normativos que negam, na prática, a autonomia proclamada teoricamente (Fernandez-Enguita, 2020), e,

portanto, a escola vê-se confrontada com uma socialização central para a dependência, ainda que mascarada por um discurso de promoção da autonomia organizacional.

A mitigação desta dependência burocrática implicará que a escola se transforme a si própria, numa lógica *bottom up*, exigindo e apoiando o compromisso e a aprendizagem individual e colaborativa dos professores, praticando, deste modo, uma lógica horizontal, colegial e autoral. Desta feita, a chave da mudança está em ativar os dispositivos do querer, do saber e do poder, promovendo a capacidade de aprendizagem dos próprios agentes e das organizações escolares, o que passa pela promoção de formas colaborativas de trabalho em comunidades profissionais de aprendizagem (Bolivar, 2017; Ismail et al., 2020; Lee & Ip, 2021; Stoll et al., 2006).

No entanto, mesmo trabalhando colaborativamente, parece que os professores ainda não estão preparados para serem agentes de decisão ou autores de currículo, uma vez que o seu empoderamento, resultante da reflexão-ação, no interior da própria escola, está a ser muito ténue, o que pode encontrar uma justificação não só em alguns constrangimentos culturais, como sejam o individualismo, a balcanização e a colegialidade artificial e confortável (Fullan & Hargreaves, 2001); mas também em constrangimentos organizacionais: turmas autónomas e isoladas, inflexíveis e padronizadas, horários estanques, currículo espartilhado; assim como na atuação ainda muito burocrática das lideranças, por vezes, reféns de interesses corporativos dos professores (Pinheiro & Alves, 2023) ou até reféns de uma cegueira ou viés profissional.

Parece, assim, plausível que todos estes anos de uma tradição normativa e burocrática tenham sobre-regulado, fragmentado e coartado as práticas

docentes para limites de despersonalização e desprofissionalização da profissão (Flores, 2012), tendo também conduzido a uma uniformização das estruturas organizativas das escolas (Fernandez-Enguita, 2020). Como consequência, tende a verificar-se uma desresponsabilização gerada por uma cultura burocrática de conformidade e de proteção e um débil compromisso no sentido de fazer aprender todos os alunos, o que poderá encontrar uma solução em modos de organização do ensino e das aprendizagens mais consistentes (Alves, 2021).

De facto, a organização do ensino por turmas autónomas e por tempos estanques e currículo espartilhado faz parte de uma velha gramática que impede uma resposta eficaz à heterogeneidade das turmas e limita, consideravelmente, a resposta às necessidades de cada aluno (Cabral & Alves, 2016b). Este constrangimento poderia, segundo Formosinho e Machado (2009, 2013, 2016a, 2016b), ser resolvido pela organização do ensino por equipas educativas, com liberdade e autonomia para constituir grupos flexível e temporários de alunos, para gerir o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos de um dado ano de escolaridade e para ser responsável pelo progresso e desenvolvimento de todos. Estas dinâmicas colaborativas parecem exigir um trabalho colegial e tomadas de decisão relevantes por parte dos professores, contribuindo não só para o seu desenvolvimento profissional, mas também para uma maior responsabilização e compromisso com a aprendizagem de todos. Porém, esta colaboração que possibilita a interação, o compromisso e a aprendizagem mútua de todos, muitas vezes, é asfixiada pela inexistência de espaços e tempos de partilha, nomeadamente ao nível do tempo não letivo que se tem reduzido ao mínimo burocrático (Fernandez-Enguita, 2020).

Neste contexto de tensões entre gerenciamento político/ valorização profissional; regulação burocrática/ regulação profissional; individualismo/ colaboração; confiança/ desconfiança e num momento em que uma nova vaga de reformas educativas parece acreditar na reestruturação das escolas e no desenvolvimento do profissionalismo docente como fontes de inovação, parece-nos pertinente, atual e socialmente relevante tentar perceber, num quadro de maior autonomia, flexibilização organizacional e curricular, postulado pelos Decreto-Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho e Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, se uma outra organização da escola, fundada na autonomia, na responsabilidade, na colaboração, na gestão personalizada do currículo, consegue romper com a velha gramática escolar e instituir processos e dinâmicas de trabalho mais generativas, mais justas e mais eficazes.

Destarte, perspetivamos para este estudo a seguinte questão de investigação:

Há nas organizações escolares equipas educativas que se organizam, funcionam e autorregulam enquanto comunidades profissionais de aprendizagem? E, em caso afirmativo, o que as gerou, que efeitos provocam nos seus intervenientes, nos processos educativos e na(s) cultura(s) de escola?

Desta questão central, decorrem as seguintes subquestões:

1.1 - Que motivações e/ ou necessidades podem levar uma escola a aderir à organização do ensino por equipas educativas?

1.2 - Em que medida a organização do ensino por equipas educativas pode situar, na escola, a gestão organizacional, pedagógica e curricular?

1.3 - Em que medida a participação em equipas educativas pode implicar uma redefinição do papel dos professores, dos seus modos de ver a profissão e dos seus modos e métodos de trabalho?

1.4 - De que forma a organização da escola por equipas educativas pode contribuir para o desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas e com agência profissional?

1.5 - Que fatores chave podem impulsionar ou inibir um trabalho colaborativo e reflexivo numa equipa educativa?

1.6 - Em que medida é que um trabalho mais colaborativo e reflexivo pode constituir um incentivo à experimentação de abordagens pedagógico-avaliativas mais justas e eficazes?

Na figura 2, procuramos ainda sintetizar o nosso desenho metodológico, a partir da articulação entre as várias temáticas e dimensões a ter em conta no estudo, as diferentes faces do problema acima diagnosticadas, as questões de investigação definidas e as técnicas/ instrumentos de recolha de dados a utilizar para lhes poder dar resposta.

Introdução

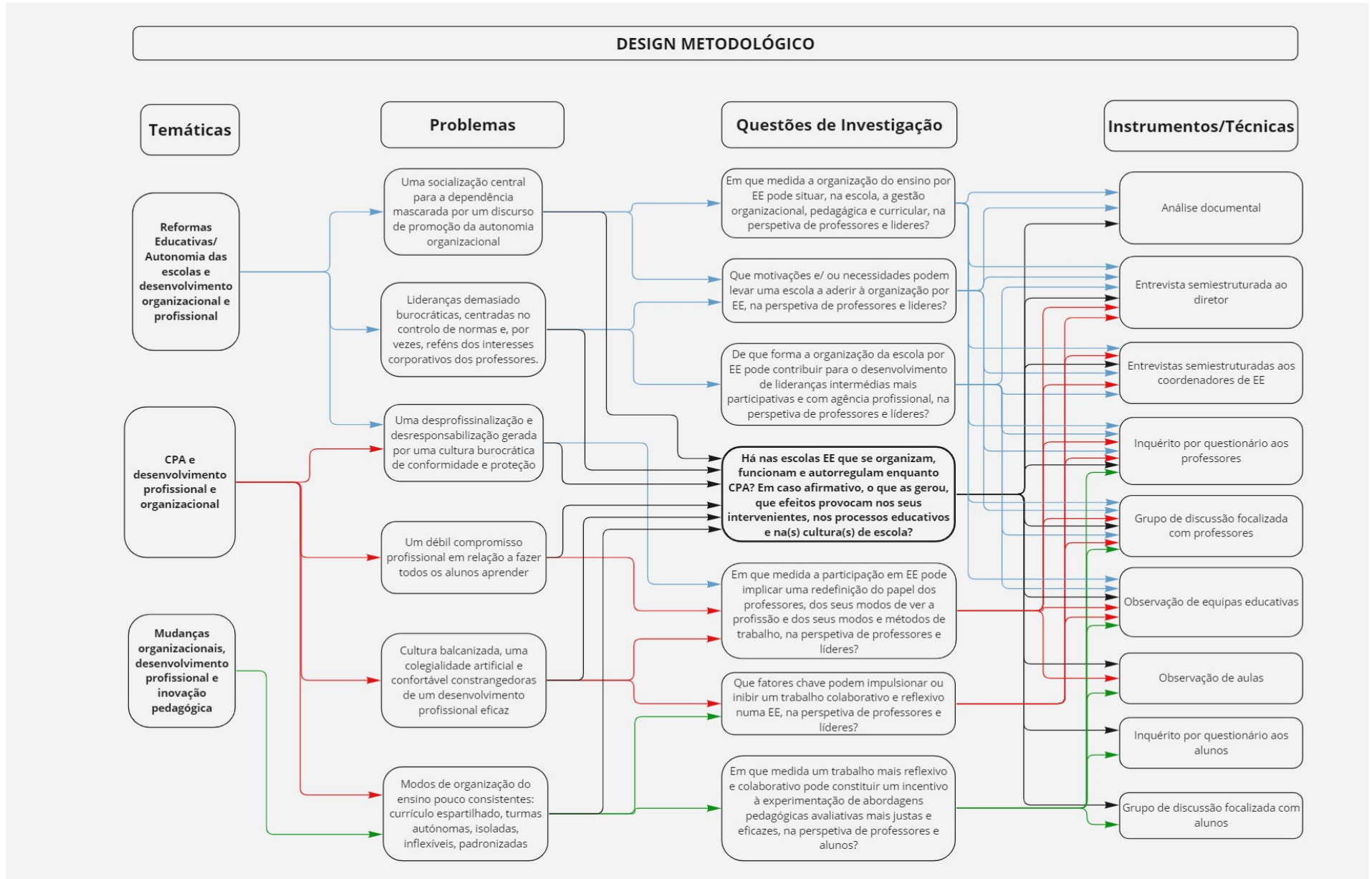


Figura 2. Design metodológico

Apresentado o enquadramento teórico e contextual do nosso objeto de estudo, assim como a sua problematização e as nossas questões de investigação, parece-nos crucial passarmos à explicitação do paradigma de investigação que informou e orientou a nossa abordagem metodológica.

Atendendo, desde logo, à complexidade do nosso objeto: compreender os efeitos da alteração de algumas estruturas organizacionais de uma escola, em que exercemos funções há mais de duas décadas, nos seus intervenientes, nos processos educativos e nas suas culturas, percebemos, como define Morin (2005), que ele era irredutível a todas as análises parcelares que dele quiséssemos fazer. Entendemos, também, que, para conseguirmos explicar este mundo educativo, deveríamos ir buscar os significados profundos dos comportamentos humanos que se constroem em interação (Coutinho, 2022). Assim, as realidades estudadas só poderiam ser apreendidas na forma de construções mentais múltiplas, heterogêneas, baseadas na experiência, de natureza local e específica e dependentes das pessoas individuais ou grupos que detêm as construções (Guba & Lincoln, 1994; Santos, 2008). Desta feita, nesta investigação, seguimos um paradigma naturalista ou interpretativo-construtivista, num quadro epistemológico subjetivo que valoriza o papel do investigador enquanto construtor de conhecimento (Coutinho, 2022; Guba & Lincoln, 1994; Santos, 2008; Tracy, 2020), desempenhando ainda, nesta investigação, o papel de sujeito e objeto das ações estudadas.

Ora, por um lado, esta condição de investigadora, como participante ativa, permitiu-nos uma maior imersão no contexto e, conseqüentemente, o acesso às compreensões tácitas e intuitivas de uma cultura, através da produção de interpretações de segunda ordem. De facto, esta participação ativa na

organização estudada possibilitou-nos ir para lá daquilo que as pessoas dizem que fazem e conseguir ver e ouvir o que as pessoas fazem realmente. Mais do que conhecer os valores adotados pelos participantes, chegamos ainda à compreensão de como é que estes vivem esses valores no quotidiano (Tracy, 2020).

Porém, por outro lado, para não correremos o risco de nos tornarmos tão completamente aculturados que fôssemos incapazes de detetar os valores, os comportamentos e os costumes do contexto, uma vez que sendo tão normalizados podem tornar-se invisíveis, adotamos uma posição de ignorância consciente, procurando desfazermos-nos das nossas ideias pré-concebidas ou das nossas suposições sobre o contexto em estudo. Para tanto, muito contribuiu um dos instrumentos de pesquisa fundamentais da nossa investigação, o nosso diário de campo, onde conseguimos manter a autorreflexividade e a transparência (Creswell & Creswell Báez, 2021; Tracy, 2020), através das nossas reflexões analíticas: comentários sobre as nossas inseguranças, medos, incertezas ou a forma como os participantes reagiram à nossa presença; apresentação de teorias iniciais ou reações instintivas, bem como interpretações relacionadas com os interesses da investigação (Tracy, 2020). Estas notas reflexivas ajudaram-nos a compreender melhor o percurso investigativo que ia sendo realizado, abriram-nos horizontes para tomadas de decisão futuras e consciencializaram-nos permanentemente para a relevância deste nosso papel triplo na investigação (investigadora, sujeito e objeto da ação).

Em suma, seguindo uma investigação naturalista e interpretativo-construtivista, enquanto investigadora inserida num contexto natural, pretendemos investigar participantes tal como agiram regularmente, almejando

uma descrição detalhada que fosse para lá da compreensão de superfície, para explicar significações contextuais dos comportamentos, numa abordagem holística, o que nos exigiu imersão no contexto, empatia, tempo, interpretação, deduções lógicas, assim como um grande investimento na escrita. De facto, a escrita permanente no nosso diário de campo permitiu-nos um processo de gnose que procurou dar significado à nossa investigação, através do encontro entre o rigor metodológico e a subjetividade do eu. Tal como Barthes (1975, p. 42), acreditamos que “o texto deve ser o único resultado verdadeiro de toda a investigação”, porque para além de dar voz àqueles que foram objeto de estudo, é também um “ato de polifonia, no qual a voz do investigador dialoga com a voz das pessoas que investigou” (Lima & Pacheco, 2006, p. 101), e no qual “confluem sentidos e constelações de sentidos vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários.” (Santos, 2008, p. 73).

No fundo, coube-nos, enquanto investigadora, fazer um trabalho de *bricolage*, entrelaçando perspetivas e pontos de vista múltiplos, usando um conjunto de dados parciais para construir uma obra *significativa, estética e útil* (Tracy, 2020). Efetivamente, procuramos ser uma investigadora disciplinada, assídua, mas também apaixonada e generosa. Neste sentido, integrada no nosso contexto de estudo, procuramos iluminar algumas zonas de sombra, através da sua desocultação e compreensão, para encontrar a forma mais conveniente de fazer desabrochar os outros que conosco interagem, contribuindo não só para disseminar algum conhecimento sobre o objeto estudado, mas também melhorar os contextos em que estamos inseridos.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2008, p.86), a qualidade do conhecimento produzido no paradigma interpretativo-construtivista “afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha.”.

Estrutura da tese

Esta tese apresenta-se organizada por artigos e está estruturada em cinco capítulos, cada um dos quais correspondente a cada um dos artigos redigidos e submetidos em revistas de relevância na área em estudo. Três desses artigos foram redigidos em língua inglesa, pelo que os capítulos que aqui se apresentam também se encontram escritos em língua inglesa.

O capítulo 1, com o título “Comunidades de Aprendizagem: Efeitos e desafios – Uma scoping review”³, consiste numa revisão de literatura, realizada de acordo com o quadro metodológico de Arksey e O’ Malley (2005). O objetivo deste estudo era não só oferecer uma visão abrangente da investigação dos últimos cinco anos a propósito dos efeitos organizacionais, sociais e estruturais das CPA, que possam servir de evidência para a prática, como também identificar, na literatura revista, lacunas que pudessem informar futuras investigações. Para além de descrevermos todas as fases dos procedimentos metodológicos de uma scoping review, organizamos a apresentação e discussão dos resultados como resposta às três questões de investigação predefinidas: Quais as principais mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas

³ Este artigo foi submetido à revista *Cadernos de Pesquisa*, a 9 de março de 2023, tendo sido aceite para publicação a 13 de setembro de 2023 e publicado em novembro de 2024. (<https://doi.org/10.1590/1980531410136>)

pelas CPA em meio escolar nos últimos cinco anos?; Qual a área geográfica com mais produção académica relativa às mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas, geradas pelas CPA em meio escolar?; Quais as metodologias e as dimensões/ variáveis mais abordadas nesses estudos? Os dados sistematizados refletem o quadro teórico fundamental que sustenta a investigação apresentada nesta tese. As conclusões deste capítulo apontam possíveis linhas de ação para a investigação e para a prática.

O capítulo 2, intitulado “Organizational learning within the context of the functioning of educational teams: The progressive emergence of a professional metamorphosis”⁴, corresponde a um estudo de natureza qualitativo, operacionalizado através de um estudo de caso de tipo instrumental (Stake, 1995), a partir de uma abordagem quali-quantitativa, que responde à questão de investigação central do estudo apresentado nesta tese: Há nas escolas equipas educativas que se organizam, funcionam e autorregulam enquanto comunidades profissionais de aprendizagem? Em caso afirmativo, que efeitos provocam nos seus intervenientes, nos processos educativos e na(s) cultura(s) de escola? No enquadramento teórico, tivemos o cuidado não só de explicitar o nosso modelo de análise das CPA, adaptado de Huijboom et al. (2021), mas também apresentar e caracterizar a organização escolar estudada. Descrevemos ainda, de forma muito pormenorizada e fundamentada, a metodologia usada. Expusemos os resultados, subdivididos em dois momentos, cada um dos quais responde a uma das partes da questão de investigação, acima explicitada. Na

⁴ Este artigo foi submetido à revista *Education Sciences*, a 4 de janeiro de 2024, tendo sido aceite para publicação a 24 de fevereiro de 2024 e publicado em fevereiro de 2024. (<https://doi.org/10.3390/educsci14030247>)

primeira parte, demonstramos que, na perspetiva dos professores, as equipas educativas funcionaram como comunidades profissionais de aprendizagem, para, numa segunda parte, explicitarmos a forma como se organizaram, funcionaram e autorregularam e ainda os seus efeitos na aprendizagem dos professores, nas práticas de sala de aula e na(s) cultura(s) da escola em questão. Discutidos os resultados, concluímos com implicações para a prática, apontando linhas de orientação para os decisores políticos, para os líderes escolares, assim como para os professores.

O capítulo 3, com o título “Middle leadership in educational teams: Practices and effects on the development of learning communities”⁵, centra-se no papel dos líderes intermédios na promoção de comunidades profissionais de aprendizagem, no desenvolvimento dos professores e na melhoria da escola. Este estudo constitui-se como um recorte da nossa investigação que utilizou uma metodologia qualitativa, com uma abordagem quali-quantitativa para responder às seguintes questões de investigação: A organização da escola por equipas educativas pode contribuir para o desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas e com agência profissional?; Que práticas dos coordenadores das equipas educativas encorajam o desenvolvimento das CPA, a aprendizagem dos professores e a melhoria do ensino na sala de aula?; Quais os desafios enfrentados pelos coordenadores das equipas educativas para promover uma liderança significativa? Depois de um breve enquadramento teórico e metodológico, na apresentação dos resultados, explicitamos as práticas dos

⁵ Este artigo foi submetido à revista *International Journal of Educational Leadership and Management*, a 15 de novembro de 2023. Aceite para publicação em 25 de abril de 2024, mas, à data da entrega desta tese, ainda não tinha sido publicado.

coordenadores das equipas educativas e os seus efeitos. Por sua vez, na discussão desses resultados, procuramos responder às questões de investigação, acima explicitadas, recorrendo às lentes teóricas convocadas para este estudo. Nas conclusões, revelamos as implicações desta investigação para os decisores políticos, para os líderes escolares e para os professores.

O capítulo 4, intitulado “Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas de sala de aula”⁶, apresenta um estudo tendencialmente qualitativo, com uma abordagem quali-quantitativa, que procura responder às seguintes questões de investigação: Quais os efeitos que o trabalho dinamizado, no contexto das equipas educativas, provoca nos seus intervenientes e nos processos educativos?; A redefinição do papel dos professores, dos seus modos de ver a profissão e dos seus métodos de trabalho são objeto de metamorfose devido à participação em equipas educativas?; Existem abordagens pedagógico-avaliativas mais justas e eficazes que podem ser geradas por um trabalho mais colaborativo e reflexivo no seio das equipas educativas? Depois de feito um breve enquadramento teórico e metodológico desta investigação, a apresentação e discussão dos resultados foi estruturada em duas partes, tendo em consideração as questões de investigação. Numa primeira fase, foram abordadas as práticas de desenvolvimento profissional, no contexto das equipas educativas, de acordo com três eixos de análise: a colaboração, a reflexão crítica e dialógica e a autonomia. Num segundo momento, foram apresentados os efeitos das experiências de aprendizagem dos

⁶ Este artigo foi submetido à *Revista Portuguesa de Educação*, a 7 de outubro de 2023. Aceite para publicação em 14 de maio de 2024, mas, à data da entrega desta tese, ainda não tinha sido publicado.

professores nos seus modos e práticas de trabalho dentro da sala de aula. Na conclusão, ao contribuirmos para o enriquecimento do conhecimento sobre a aprendizagem dos professores em contexto de trabalho colaborativo e ao identificarmos vários constrangimentos que limitaram a sua aprendizagem profunda, apontamos várias pistas de ação não só para os diretores, mas também para os professores.

O capítulo 5, com o título “Field diary in the study of a school organisation: Unveiling behind the scenes”⁷, é uma pesquisa que procura destacar o papel do diário de campo enquanto fonte de dados e instrumento analítico e reflexivo, numa abordagem metodológica qualitativa, construtivo-interpretativa. Para percebermos a importância do diário de campo, redigido no decurso da nossa investigação, na compreensão das múltiplas lógicas de ação nos palcos e nos bastidores da organização escolar estudada, aplicamos os processos de codificação da Grounded Theory: codificação aberta, axial e seletiva (Strauss & Corbin, 1998). Começamos por realizar um breve enquadramento teórico sobre o relevo de um diário de campo num estudo qualitativo, nomeadamente num estudo de caso, que visa analisar uma organização escolar, enquanto construção social, da qual se pretende perceber o sistema de crenças, valores, sistemas de comunicação e de relação, assim como a sua representação para os indivíduos em causa. Apresentados os antecedentes do estudo, bem como a metodologia usada, procuramos ainda demonstrar, na apresentação e discussão dos resultados, a forma como o nosso diário de campo nos ajudou a fazer uma

⁷ Este artigo foi submetido à revista *International Journal of Research & Method in Education*, a 9 de maio de 2024. À data da entrega desta tese, ainda não tínhamos recebido *feedback* da revista.

leitura mais profunda e consistentes dos dados recolhidos. Ao partilharmos excertos do nosso diário de campo e ao demonstrarmos a forma como contribuíram para o aprofundamento do nosso estudo, apontamos linhas de atuação que podem vir a apoiar outros investigadores qualitativos.

Através dos estudos apresentados nos diferentes capítulos desta tese, procuramos responder, de forma diferenciada, mas integrada, às nossas questões de investigação. No primeiro capítulo, focamo-nos na pesquisa do estado da arte do nosso objeto de estudo e apresentamos as lentes teóricas fundamentais para a sua leitura. No segundo capítulo, num estudo bastante aglutinador, procuramos dar resposta à nossa questão de investigação central, revelando uma perspetiva global da investigação realizada. Nos terceiro e quarto capítulos, aprofundamos os dados mais relevantes do capítulo anterior, seja relativamente à atuação das lideranças intermédias, seja no que concerne à aprendizagem profunda dos professores no quadro das dinâmicas colaborativas, proporcionadas pelas equipas educativas. No último capítulo, centramo-nos na metodologia usada na nossa investigação, para revelar a importância do diário de campo, redigido no decurso dos oito meses do nosso trabalho de campo, na desocultação de algumas tensões e, conseqüentemente, no aprofundamento dos resultados apresentados. Portanto, este pareceu-nos um estudo fundamental para comprovar a validade e fiabilidade da abordagem metodológica pela qual optamos, um estudo qualitativo, operacionalizado através de um estudo de caso instrumental (Stake, 1995).

Parece-nos ainda relevante fazer, nesta introdução, uma breve referência ao processo de preparação da submissão dos cinco artigos, começando por destacar, desde logo, a escolha das revistas, que gerimos com base em três

critérios fundamentais: a sua indexação, o seu âmbito e os limites à extensão do artigo. Selecionada a revista, a atenção voltou-se para a estruturação do artigo de acordo com o seu template. Focamos também muito a nossa atenção na introdução, onde procuramos, desde logo, despertar o interesse do leitor para o artigo, através do destaque da relevância da investigação apresentada.

O seu processo de submissão foi sempre muito exigente, com a obrigatoriedade do cumprimento de um conjunto vasto de requisitos. O *feedback* dos revisores demorou entre um a seis meses. Alguns artigos foram aceites, após a realização de pequenas revisões e imediatamente publicados, outros demoraram mais algum tempo para que todo o processo ficasse fechado.

Atendendo ainda à relevância da difusão do conhecimento científico produzido, apresentamos, na tabela 1, uma síntese do percurso de cada um dos artigos no seu processo de submissão a revistas científicas nacionais e internacionais, de relevância na área em estudo: *Cadernos de Pesquisa; Education Sciences; International Journal of Educational Leadership and Management, Revista Portuguesa de Educação e International Journal of Research & Method in Education.*

Tabela 1. Processo de submissão de cada artigo

Capítulo/ Revista/Título do Artigo	Data de submissão	Data de aceitação	Data de publicação	DOI
Capítulo 1 – <i>Cadernos de Pesquisa</i>: Comunidades de aprendizagem: efeitos e desafios – Uma scoping review	09-03-2023	13-09-2023	Novembro 2023	https://doi.org/10.1590/1980531410136
Capítulo 2 – <i>Education Sciences</i>: Organizational learning within the context of the functioning of educational teams: The progressive emergence of a professional metamorphosis	04-01-2014	24-02-2024	27-02-2024	https://doi.org/10.3390/educsci14030247
Capítulo 3 – <i>International Journal of Educational Leadership and Management</i>: Middle leadership in educational teams: Practices and effects on the development of learning communities	15-11-2023	25-04-2024	À data da entrega da tese, o artigo tinha sido aceite para publicação, mas ainda não tinha sido publicado.	
Capítulo 4 – <i>Revista Portuguesa de Educação</i>: Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas de sala de aula	07-10-2023	14-05-2024	À data da entrega da tese, o artigo tinha sido aceite para publicação, mas ainda não tinha sido publicado.	
Capítulo 5 – <i>International Journal of Research & Method in Education</i>: Field diary in the study of a school organisation: Unveiling behind the scenes	09-05-2024	À data da entrega da tese, ainda não tínhamos obtido <i>feedback</i> da revista.		

Depois de procurarmos responder, de forma diferenciada, mas integrada, às diferentes questões de investigação da nossa pesquisa, através dos cinco artigos apresentados, na conclusão da tese, tencionamos apresentar uma leitura integrada e articulada dos contributos teóricos e resultados discutidos em cada um desses artigos. Desta feita, apresentaremos as principais conclusões deste estudo, identificaremos os seus contributos e discutiremos as suas implicações para trabalhos futuros.

Referências

Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Edições ASA.

- Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeira & J. Alves (Coord.), *Mudanças em Movimento – Escolas em tempo de incerteza* (pp. 25-48). Católica Editora.
- Alves, J., & Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M.C. Roldão (Coord.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre liderança pedagógica* (pp. 13-34). Fundação Manuel Leão.
- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barthes, R. (1975). *Escritores, intelectuais, professores*. Presença.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp.7-11). Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51 (2), 5-27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1
- Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar. O que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral & J. M. Alves (Coord.), *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 17 – 32). Fundação Manuel Leão.

- Bush, T. (1995). *Theories of educational management* (2nd ed.). Paul Chapman Publishing.
- Cabral, I. (2013). Gramática Escolar e (in)sucesso – Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/19555>
- Cabral, I., & Alves, J. (2016a). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 81-113. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>
- Cabral, I., & Alves, J. (2016b). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar: Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 161-179). Fundação Manuel Leão.
- Chen, L., & Zhang, J. (2022). Exploring the role and practice of teacher leaders in professional learning communities in China: A case study of Shanghai secondary school. *Educational Studies*, 0(0), 1-23. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2026297>
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: Teoria e Prática* (2^a ed.). Almedina.
- Creswell, J. W., & Creswell Báez, J. (2021). 30 essential skills for the qualitative researcher (2nd ed.). Sage Publications.
- Day, C. (2019). Leadership in challenging schools: The importance of resilience. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp.245-269). Ediciones Universidad Diego Portales.
- de Jong, W.A., de Kleijn, R.A.M., Lockhorst, D., Brouwer, J., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J.W.F. (2023). Collaborative spirit: Understanding distributed

leadership practices in and around teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103977. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103977>

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M., & Muhammad, A. (2021). *Revisiting professional learning communities at work: Proven insights for sustained, substantive school improvement* (2nd ed.). Solution Tree Press.

Fernández-Enguita, M. (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado. In M. Fernández- Enguita (Coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 17-36). Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza.

Flores, M. A. (2012). Teacher's Work and lives: A European perspective. In C. Day (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 94-107). Routledge.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp.19- 38). Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp.39- 69). Fundação Manuel Leão.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada*. Instituto Piaget.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O Trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-111). Sage Publications.
- Guerra, S. (2018). Inovar o morir. In C. Palmeirão & J. Alves (Orgs.), *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Católica Editora.
- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 19 -70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hallinger, P., & Wang, W. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management*. Springer International Publishing. [DOI10.1007/978-3-319-15533-3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3)
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. McGrawHill.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39 (3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Ismail, K., Ishak, R., & Kamaruddin, S. (2020). Professional learning communities in Malaysian schools: A contemporary literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4), 1535 – 1541. [DOI: 10.13189/ujer.2020.080447](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080447)

- Lee, D. H. L., & Ip, N. K. K. (2021). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 324-344. <https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Lee, M., Kim, J.W., Mo, Y., & Walter, A.D. (2022). A review of professional learning community (PLC) instruments. *Journal of Educational Administration*, 60 (3), 262–287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0060>.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.15960077>
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos, conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: Normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. In Afonso, A., Macedo, B., Clímaco, C., Guerra, C.G., Barroso, J., Estêvão, J., Lima, L. & Ambrósio, T., *Inovação*, 4 (2-3), 141-153. Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (2002). Modelos organizacionais da escola: Perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In L. Machado & N. Ferreira (Orgs), *Políticas e gestão da educação: Dois olhares*. DP&A Editora.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509 – 534. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>

- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de investigação Educativa*, 16, 11-31. [file:///C:/Users/silva/Downloads/3419-Artigo-7022-1-10-20191213%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/silva/Downloads/3419-Artigo-7022-1-10-20191213%20(2).pdf)
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Sage Publications.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Sulina.
- Morin, E. (2010, le 9 janvier). *Eloge de la métamorphose*. Le Monde.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35 – 41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (2010). O método (auto)biográfico e a formação. Paulus.
- Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. (2018). *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – Os desafios essenciais*. Católica Editora.
- Pinheiro, G., & Alves, J. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: Constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação & Pesquisa*, 49 (e250989). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989>
- Pires, E, Fernandes, A., & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Edições Asa.
- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: Construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8 (1), 1-20. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2007.v8n1.615>

- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). Cortez Editora.
- Sergiovanni, J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Edições Asa.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet? *Journal of Education Change*, 21, 421-430. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09394-z>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Tracy, S. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley Blackwell.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Unesco.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54 (1), 85-114. <https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>
- Verdasca, J. L. C., & Cruz, T. (2006). O projeto "Turma Mais": dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (5), 114-128. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2006.3285>

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>

Zheng, X., Jiang, C., & Liu, C. (2023). Uncovering the complex relationships among distributed leadership, departmental teacher leadership, and professional learning community in Chinese schools. *Future in Education Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1002/fer3.15>

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, *Diário da República n.º 143/2017, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho/6478-2017-107752620>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/ 2021, de 7 de julho, *Diário da República n.º 130/2021, 1ª Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>

**Capítulo 1. Comunidades de
aprendizagem: Efeitos e desafios
– Uma scoping review**

Resumo

O objetivo central desta *scoping review*, realizada segundo o quadro metodológico de Arksey e O'Malley, é compreender as mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas Comunidades Profissionais de Aprendizagem, em meio escolar, nos últimos cinco anos, e encontrar, na literatura revista, lacunas que possam informar futuras investigações. Os resultados indicam que, embora os estudos sobre essas comunidades sejam numerosos e revelem os seus efeitos positivos, eles estão, essencialmente, fundamentados na compreensão teórica e concetual do seu construto, em atividades de curto prazo e em contextos situacionais limitados. Constata-se, assim, uma escassez de investigações que estudem tais comunidades numa perspetiva longitudinal e como propulsoras da construção de organizações aprendentes.

Palavras-chave: comunidade profissional de aprendizagem; cultura organizacional; metodologia de pesquisa; scoping review

1.1. Introdução

Numa sociedade líquida (Bauman, 2005), complexa e caótica (Morin, 2011), cabe às escolas a missão básica de dotar os alunos de conhecimentos, valores e competências que lhes permitam ter sucesso num futuro incerto e em permanente evolução. Essa proposição implica que os professores desenvolvam disposições (Nóvoa & Alvim, 2022), pedagogias e práticas que correspondam às exigências dos alunos do século XXI. Nesse sentido, parece pertinente que as organizações escolares do século XX, caracterizadas por princípios da racionalidade burocrática (autoridade hierárquica, impessoalidade, separação da gestão e da docência, especialização e divisão do trabalho), evoluam, numa lógica de metamorfose (Morin, 2011; Nóvoa, 2019), para organizações mais inteligentes e eficazes que ponham em prática os princípios de comunidade, isto é, a autoridade fundada sobre a competência, a valorização do bem comum, a personalização, a liderança partilhada, a divisão e partilha de tarefas e responsabilidades (Murphy et al., 2007). Dessa feita, pressupõe-se que os princípios da cooperação, da colaboração e da solidariedade constituam a base da organização e da operacionalização da pedagogia, a fim de que se possam promover aprendizagens significativas para todos os estudantes, rumo a um futuro mais justo, mais equitativo e mais sustentável (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2021).

Para que essa metamorfose seja possível, as organizações escolares deverão estar mais voltadas para a motivação e preparação da sua força de trabalho, apostando numa melhoria contínua (Wood, 2009), no contexto de organizações aprendentes, conceito definido por Senge (1990) como um lugar “onde as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os

resultados que realmente desejam, onde são alimentados padrões de pensamento novos e expansivos, onde a inspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em conjunto” (Senge, 1990, p. 3, tradução nossa). Uma organização aprendente, segundo o autor, deve apresentar estruturas de apoio que ajudem os professores a aprender e a desenvolver-se enquanto profissionais, operando em verdadeiras comunidades de aprendizagem, apoiadas numa visão partilhada e na capacidade individual e coletiva dos seus membros de prosseguir uma melhoria contínua.

Numa revisão de literatura sobre organizações aprendentes, Stoll e Kools (2017) concluíram que a conceção de comunidade está no coração do conceito de escola como organização aprendente, distinguindo sete elementos sobre os quais é suposto o esforço coletivo de uma escola operar: uma visão centrada na aprendizagem de todos os alunos; a oportunidade de aprendizagem para todos os membros; a aprendizagem em equipa e a colaboração entre todos; uma cultura de pesquisa e inovação; sistemas de coleta de dados e troca de conhecimentos; a aprendizagem a partir do contexto externo e a liderança pedagógica (Bolivar, 2020; Hallinger et al., 2019; Stoll & Kools, 2017). Todos esses eixos também se refletem na teoria da escola enquanto Comunidade Profissional de Aprendizagem (CPA) (Stoll et al., 2006), que aparece, na literatura das duas últimas décadas, como o centro das atividades de melhoria das escolas (Kools & Stoll, 2016).

Apesar de a literatura não apresentar uma definição única de CPA (Kools & Stoll, 2016), uma vez que surgem em diferentes estudos com diversas nomenclaturas – podem ser grandes ou pequenas, presenciais ou virtuais, locais ou globais, com membros internos ou externos à organização, podem ter um

cunho mais informal ou mais intencional –, o seu interesse organizacional é comum e decorre do ambiente de aprendizagem, que, por sua vez, vai gerar benefícios em termos de inovação e conhecimento organizacional (Fernandes et al., 2016). Parece, assim, haver um consenso internacional sobre o facto de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem ser um grupo de pessoas que partilham um interesse e uma visão para a melhoria constante das suas práticas com vista a melhorar os resultados dos seus alunos (Stoll et al., 2006). Nas palavras de Bolivar (2012, p. 132), trata-se de “um grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos”. Na mesma senda, DuFour et al. (2013, p. 27, tradução nossa) perspetivam-na como:

(...) um processo contínuo em que os educadores trabalham em colaboração em ciclos recorrentes de investigação coletiva e investigação-ação para obterem melhores resultados para os alunos que servem. As CPA funcionam com base no pressuposto de que a chave para melhorar a aprendizagem dos alunos é a aprendizagem contínua e integrada no trabalho dos professores.

Esses autores destacam, portanto, três dos seus princípios basilares: o foco na aprendizagem, uma cultura e responsabilidade coletivas e uma orientação para os resultados (DuFour, 2004). Por seu turno, Stoll e Louis (2007) apresentam cinco características de uma CPA eficaz: a partilha dos valores e da visão, a responsabilidade coletiva, o ensino colaborativo, a liderança partilhada e as estruturas de apoio que a tornam num modelo multidimensional, articulando a capacidade pessoal, interpessoal e organizacional.

Efetivamente, nesse contexto, a aprendizagem é vista como um processo social no qual os professores trabalham, dialogam, refletem, partilham as suas aprendizagens e experiências individuais para construir um conhecimento coletivo (Wenger, 1998). Para que essa aprendizagem organizacional aconteça, é ainda conveniente pensar a aprendizagem colaborativa integrada em condições contextuais mais abrangentes. Muitos fatores organizacionais podem influenciar a questão de saber se e como os professores se implicam numa colaboração mais significativa. De facto, toda a infraestrutura educativa das escolas (a forma como o ensino está organizado em disciplinas e níveis escolares, a seleção e uso de certos programas e normas, a criação de postos de liderança ou de tempos e espaços de encontro) molda igualmente a forma como os professores se implicam no seu trabalho e o grau de colaboração que estabelecem entre si (Patrick, 2022).

Partindo do quadro concetual acima traçado, parece evidente que o estudo empírico das CPA deve implicar a análise de várias dimensões da cultura organizacional de escola. Segundo Schein (1985), o conceito de cultura é complexo, uma vez que envolve um conjunto de pressupostos que definem como os membros de um grupo veem as suas relações internas e externas, daí afetar todos os aspetos da organização: a estrutura, a estratégia, os processos e o sistema de controlo. Nessa mesma linha de pensamento, Torres (2015) defende que a cultura organizacional é um processo de construção entre a estrutura e a ação, perspetivando as duas variáveis desse binómio como interdependentes, ou seja, a ação humana passa a ser perspetivada quer como dependente das estruturas que a constroem, quer como produtora de novas lógicas que contribuem para a sua transformação. Nesse caso, a CPA pode ter um papel

potencialmente importante a desempenhar também nos processos organizativos, destabilizando a rigidez que caracteriza a escola enquanto instituição (Watson, 2014). Daí a relevância de os estudos sobre essas comunidades não se cingirem a uma análise e exploração da sua ação como resposta à melhoria das normas de ensino e de aprendizagem, mas evoluírem para a avaliação dos seus méritos e dos seus efeitos sobre a melhoria pedagógica e organizacional, passando a ser abordadas enquanto um processo sistémico e holístico com efeitos a longo prazo, porque se enraízam na cultura de escola e nas suas estruturas organizacionais. Daqui decorre a pertinência de contemplarmos, nesta *scoping review*, não só as variáveis organizacionais, como os tempos, os espaços, a organização do ensino em níveis escolares ou as disciplinas, mas também um conjunto de dimensões culturais, como a colaboração, a colegialidade, o foco na aprendizagem, o valor profissional, a planificação partilhada e a liderança pedagógica, na senda de Cavanagh (1997) e Jafar et al. (2022).

A partir de todos os pressupostos conceituais e empíricos acima explicitados, este artigo tem como objetivo central, por meio de uma *scoping review*, estudar os efeitos das CPA sobre a eficácia da escola e analisar os fatores sociais, organizacionais e estruturais suscetíveis de promover comunidades de aprendizagem. Torna-se, dessa feita, pertinente verificar a forma como tem sido estudado o seu funcionamento em vários contextos reais, para destacar as diversas mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas que têm implicado no contexto das organizações escolares. O levantamento das mudanças positivas que têm trazido para as escolas pode ser pertinente e socialmente relevante na medida em que pode galvanizar a sua implementação,

se, ao passarem a ser do conhecimento do domínio público, quer os responsáveis pela política educativa, quer os administradores escolares se interessarem pela sua expansão, passando a dar-lhe um suporte substancial. Por outro lado, a partir de uma revisão exploratória dos estudos, relativos à sua implementação, que têm vindo a ser realizados, a nível mundial, nos últimos cinco anos, poderemos ainda sugerir aos investigadores em educação algumas variáveis e/ou metodologias que carecem de uma maior exploração no sentido de demonstrar a forma como a operacionalização das Comunidades Profissionais de Aprendizagem as têm tornado ou não mais sustentáveis (Krzychała, 2020; van den Boom-Muilenburg et al., 2022; Yan & Yang, 2019).

1.2. Metodologia

Em termos metodológicos, optamos pela realização de uma *scoping review* (revisão de escopo), uma vez que se trata de um tipo de revisão sistemática de literatura que tem como objetivo mapear, avaliar e sintetizar o conhecimento disponível numa determinada área de pesquisa. Com base num escopo amplo e exploratório, visa ainda identificar as principais fontes de evidências, as lacunas no conhecimento e as tendências de investigação numa área específica (Arksey & O'Malley, 2005).

Assim, através desta *scoping review*, pretendemos, como dito acima, não só fornecer uma visão abrangente da investigação a propósito dos efeitos organizacionais, sociais e estruturais das CPA, que possa servir de evidência para a prática, como também identificar, na literatura revista, lacunas que possam informar futuras investigações. Optamos por essa metodologia, pois parece ser a mais apropriada, como defende Peterson et al. (2017), quando a

literatura sobre o objeto em estudo é vasta, complexa, heterogénea e abrangente em termos da metodologia aplicada.

De acordo com Arksey e O'Malley (2005), autoras do primeiro quadro metodológico desse tipo de revisão de literatura, mais tarde aprimorado por Levac et al. (2010) e Daudt et al. (2013), ele compreende cinco etapas, que passaremos a explicitar abaixo e que procuramos seguir para que o nosso estudo conservasse uma estratégia clara e fosse abordado de forma sistemática, responsável e replicável.

1.2.1. Definição das questões de investigação

Partindo do princípio de que se verifica um consenso generalizado na literatura, publicada nos últimos vinte anos, relativamente ao efeito positivo das Comunidades Profissionais de Aprendizagem na melhoria das escolas (Kools & Stoll, 2016; Stoll et al., 2006), através da aprendizagem não só dos professores, mas também dos alunos, pareceu-nos pertinente procurarmos perceber as mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas que têm sido geradas pelas CPA nas organizações escolares, nos últimos cinco anos, tentando ainda compreender de que modo elas estão a ser incorporadas nas estruturas e culturas organizacionais das escolas de forma a tornarem-se sustentáveis.

Nesse sentido, perspetivaremos para esta *scoping review* a seguinte questão de investigação (SRQ):

SRQ – Quais as principais mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas CPA em meio escolar, nos últimos cinco anos?

Para orientar o nosso estudo, contemplamos ainda as seguintes subquestões de investigação:

SRQ1 – Qual é a área geográfica com mais produção acadêmica relativa às mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas CPA em meio escolar?

SRQ2 – Quais as metodologias e as dimensões/variáveis mais abordadas nesses estudos?

1.2.2. Identificação dos artigos relevantes

No sentido de conseguirmos uma seleção de artigos que fosse tão completa quanto possível, maximizando a análise de estudos com resultados mais sólidos e generalizáveis, recorreremos às seguintes bases de dados: WoS, Scopus e Google Scholar (GS), procurando artigos, em acesso aberto, já revistos e validados pelos pares. Optamos pelas duas primeiras bases de dados por serem, segundo Hallinger (2019), as principais bases de dados mundiais. Usamos a Google Scholar por permitir identificar literatura adicional relevante, no nosso caso em língua portuguesa. Como não obtivemos qualquer resultado na WoS nem na Scopus, usando as palavras-chave definidas, em língua portuguesa, reservamos a pesquisa em português para a Google Scholar.

Assim, determinamos os seguintes critérios de pesquisa para a WoS e a Scopus:

1 – Palavras-chave em inglês com as seguintes combinações:

learning professional community AND school culture;

learning professional community AND school organization;

learning professional community AND professional learning AND school;

learning professional community AND educational equity;

- 2 – Artigos publicados nos últimos cinco anos, de 2018 a 2022;
- 3 – Limitado às ciências sociais;
- 4 – Exclusão de todos os artigos que não revelem ligação com o objeto de estudo e/ou questões de investigação.

Como critérios para a pesquisa no Google Scholar, consideramos os que abaixo são explicitados:

- 1 – Palavras-chave em português: Comunidade Profissional de Aprendizagem e mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas nas escolas;
- 2 – Desde o ano 2018;
- 3 – Com “ordenar por relevância”;
- 4 – Com “Pesquisar páginas em Português”;
- 5 – Os primeiros 100 resultados da sequência da pesquisa determinada pela base de dados;
- 6 – Exclusão de publicações que não artigos científicos;
- 7 – Exclusão de todos os artigos que não revelem ligação com o objeto de estudo e/ou questões de investigação.

1.2.3. Seleção dos estudos a analisar

A fim de selecionarmos os artigos a que tivemos acesso, contemplamos ainda os critérios de inclusão e exclusão que passamos a especificar na Tabela 1.1.

Tabela 1.1. Critérios de inclusão e exclusão dos artigos

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
- Artigos cujas palavras-chave definidas constem do título, do resumo ou palavras-chave;	- Artigos com foco em temas não contemplados nas palavras-chave definidas;
- Artigos publicados na modalidade de artigos científicos;	- Artigos não disponíveis na íntegra;
- Artigos publicados de 2018 a 2022;	- Artigos anteriores a 2018;
- Artigos publicados em português, francês, inglês ou espanhol.	- Artigos publicados noutra língua;
	- Artigos duplicados.

Numa primeira fase da pesquisa, foram identificados, no total, 348 artigos (144 na Scopus, 104 na WoS e 100 na GS). Numa primeira seleção, a partir do título, das palavras-chave e do resumo, foram excluídos 266 artigos por serem irrelevantes para o tema a trabalhar e não cumprirem os critérios de inclusão predeterminados. Um grande número de artigos foi excluído por se encontrar em duplicado quer dentro da base de dados, quer entre as diferentes bases de dados consultadas. Por outro lado, foram identificadas muitas publicações a partir do Google Scholar, mas uma grande parte não cumpria os critérios de inclusão: 1) artigos sem acesso ao texto integral; 2) artigos em língua não contemplada nos critérios de inclusão e 3) publicações que não artigos científicos.

Dessa feita, guiados pelos critérios de inclusão e exclusão, foram tidos em conta para leitura mais pormenorizada 82 artigos (29 na Scopus, 44 na WoS e 9 na GS) por serem considerados revelantes, relativamente aos tópicos da

investigação. Pela leitura da introdução e da conclusão desses mesmos artigos, foram excluídas mais 49 publicações. Alguns artigos tratavam a dimensão do trabalho colaborativo e da colegialidade docente, outros a dimensão da liderança pedagógica, mas não no contexto de uma CPA. Outros estudos ainda, apesar de muito pertinentes e significativos, tratavam variáveis e dimensões que não respondiam às nossas questões de investigação.

Pela leitura integral dos 33 artigos selecionados para análise, foi possível identificar, em suas referências, mais dois estudos relevantes a integrar esta *scoping review* (*backward reference search*, n= 2).

No decurso desse processo de seleção, sintetizado na Figura 1.1, seguimos a metodologia Prisma – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (Moher et al., 2009).

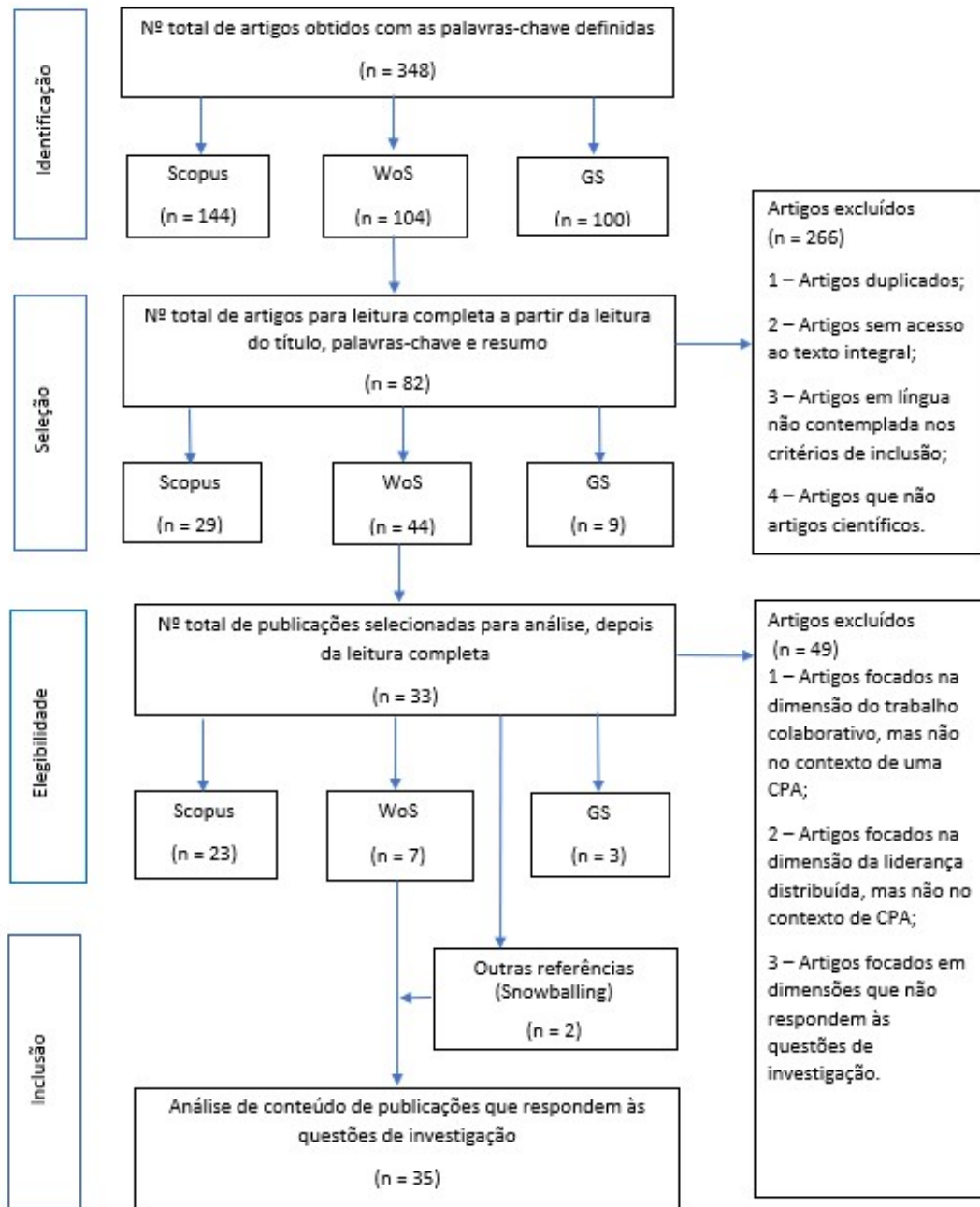


Figura 1.1. Processo da seleção dos artigos

Nota: Prisma (Moher et al., 2009), adaptado para a presente investigação.

1.2.4. Recolha/análise de dados

Os 35 artigos analisados tiveram origem em 19 países diferentes. Os Estados Unidos, a Malásia e os Países Baixos apresentam o maior número de artigos, registando-se uma dispersão da literatura em termos geográficos, conforme se pode verificar no gráfico da Figura 1.2.

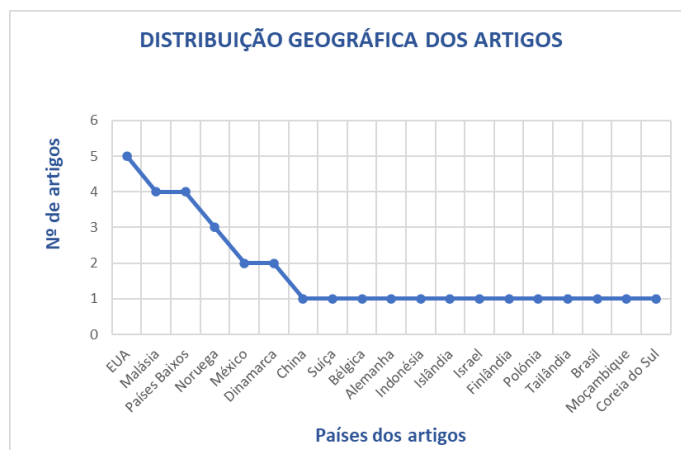


Figura 1.2. Distribuição geográfica dos artigos

No que concerne à sua natureza, todos os artigos analisados têm por base estudos empíricos, à exceção de um dos artigos, que é uma revisão de literatura: 11 usaram a metodologia quantitativa; 15 recorreram à metodologia qualitativa e 8 a uma metodologia mista.

Como podemos constatar na Figura 1.3, a maioria dos artigos concentra-se nas diferentes variáveis da cultura organizacional que contemplamos para análise: colaboração (13); colegialidade (1); foco na aprendizagem (3); valor profissional (3); planificação partilhada (1) e liderança pedagógica (7). Apenas 1 artigo tem como foco central a relevância das mudanças das estruturas organizacionais proporcionadas pelas CPA, embora elas sejam afloradas em mais 7 artigos. Quanto às mudanças pedagógicas, somente 2 estudos focam essa dimensão, embora mais 3 abordem a melhoria dos resultados dos alunos.

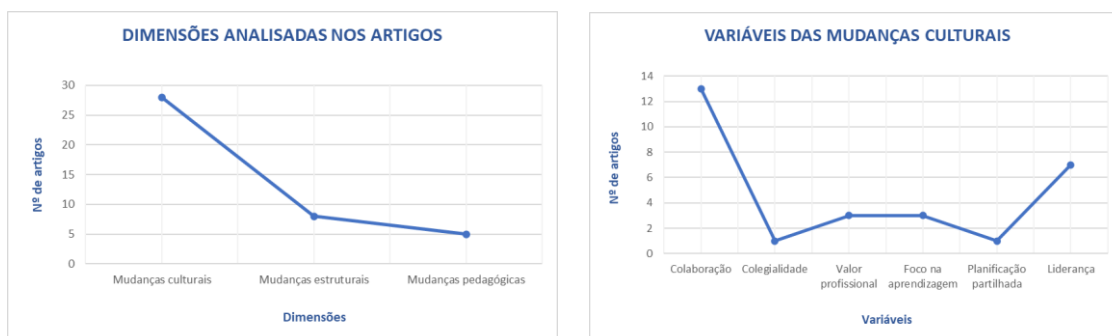


Figura 1.3. Dimensões e variáveis estudadas nos artigos

1.2.5. Síntese e apresentação dos resultados

Todos os artigos selecionados foram estudados e foram alvo de uma análise de conteúdo para podermos responder à questão de investigação central desta *scoping review*: Quais as mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas pelas CPA em meio escolar? Foi essa a questão de investigação que guiou a síntese do conteúdo da literatura que passamos a apresentar.

1.3. Resultados

Dada a complexidade e a abrangência da temática em análise, optamos por subdividir esta apresentação dos resultados em três partes distintas: as mudanças culturais, as mudanças organizacionais e, por fim, as mudanças pedagógicas.

1.3.1. Mudanças culturais

Como podemos constatar no gráfico da Figura 1.3, as mudanças culturais nas escolas constituídas como CPA são as mais abordadas na literatura e, tendo em conta não só a quantidade de informação disponível, mas também a multiplicidade de variáveis abarcadas no conceito de cultura organizacional, optamos, no sentido de facilitar a leitura, pela sua apresentação em seis tópicos distintos, correspondentes, segundo o quadro concetual acima definido, às seis dimensões de cultura organizacional apresentadas por Cavanagh (1997), também retomadas no estudo de Jafar et al. (2022).

1.3.1.1. Colaboração

Cavanagh (1997) entende a colaboração como uma prática de interajuda e o processo de interação entre os professores e as escolas, compreendendo a participação e a contribuição nas reuniões; o envolvimento no diálogo; a participação em trabalhos diversos; a partilha de informação; a discussão de estratégias de ensino; a gestão colaborativa dos alunos e a aprovação das avaliações.

Nos artigos analisados, a colaboração entre professores foi estudada em diversas vertentes colaborativas, que vão exigindo aos professores diferentes graus de interdependência, de esforço de coordenação e de apropriação concetual. A observação de aulas foi um dos tipos de atividades colaborativas estudados (Admiraal et al., 2021; Chua et al., 2020; Jensvoll & Lekang, 2018; Lund, 2020). Jensvoll e Lekang (2018) concluíram, no seu estudo, que os professores consideram que a observação dos colegas melhorou a cooperação entre eles e os tornou mais competentes para avaliar e refletir sobre as suas práticas de sala de aula. De facto, o *feedback* resultante da observação das aulas, para além de permitir o desenvolvimento de uma linguagem comum baseada em experiências partilhadas, facilitou uma consciencialização relativamente a determinadas práticas que nunca seriam postas em questão de outra forma, permitindo uma maior articulação entre aquilo que se passa dentro da sala de aula e os conceitos e teorias pedagógicas, o que pode traduzir-se numa mudança de práticas. A prática de observação de aulas, desenvolvida nesse contexto de investigação, permitiu, assim, aos professores melhorar não só a sua consciência relativamente à sua práxis, mas também os seus conhecimentos, a sua cultura de aprendizagem, a sua responsabilidade e

autonomia, reforçando, desse modo, o seu sentido de comunidade. Ainda, segundo Lund (2020), quando os professores visitam a sala de aula de outro colega e analisam a sua maneira de ensinar, adquirem uma metaperspetiva sobre as suas práticas, sobre os alunos e sobre a tarefa de ensinar na sua globalidade, o que os torna mais sensíveis no plano educativo e os eleva a outro nível de consciência. Porém, de acordo com a investigação de Admiraal et al. (2021), esses projetos de observação pelos pares apresentam uma organização laboriosa e difícil de manter. Por outro lado, muitas vezes, como concluíram Chua et al. (2020), essa partilha das práticas, num contexto escolar oriental ainda bastante fechado e hierarquizado, restringe-se a parceiros de ensino que se conhecem bem, normalmente do mesmo departamento, o que acaba por não tornar tão rica a aprendizagem daí resultante.

Uma das formas de ultrapassar esses constrangimentos e tornar a colaboração profissional mais efetiva e produtiva é, segundo Vedder-Weiss et al. (2020), que os professores partilhem objetivos comuns de aprendizagem, mesmo que isso implique situações social e emocionalmente desconfortáveis, como incertezas, desacordos e críticas.

A reflexão em equipa é outra das práticas colaborativas que ajuda os professores a aprender novas estratégias pedagógicas a partir da prática e a melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos (Rahmawan et al., 2019; Sigurðardóttir et al., 2021). Sæbø e Midtsundstad (2022), num estudo realizado para um projeto de inovação intitulado *School In* e focado na reflexão dos professores, concluíram que a promoção da reflexão em equipa permitiu a passagem de uma reflexão de primeira ordem, centrada na forma como as coisas são ou poderiam ter sido, para uma reflexão de segunda ordem, focada

numa reflexão crítica sobre as práticas da escola. Essa mudança foi encorajada através de diferentes formas de trabalho reflexivo em grupos mistos, mais preocupados com a capacidade coletiva e os objetivos comuns do que com assuntos genéricos, o que conduziu a uma mudança na forma como os professores passaram a falar dos alunos, responsabilizando-se não só pela aprendizagem dos seus alunos, mas de todos os estudantes da escola. Os autores concluíram, assim, que esse projeto de inovação, centrado no diálogo reflexivo, funcionou como uma plataforma e um catalisador para a análise crítica das suas práticas e das da escola. Também Tahir e Musah (2020) concluíram que essas sessões reflexivas permitiram a promoção, na escola, de atividades académicas positivas, tais como o questionamento, o debate e as práticas pedagógicas de investigação.

Um estudo quantitativo, desenvolvido no Tennessee, com uma amostra alargada de 9.889 professores, revelou que quase todos declararam participar regularmente em pelo menos uma atividade de aprendizagem em colaboração, o que nos pode deixar deduzir que a colaboração entre pares parece um objetivo universal da prática profissional dos professores, afastando-os do paradigma do trabalho individual, realizado atrás de uma porta fechada, em escolas vistas como uma *caixa de ovos* (Patrick, 2022). Esse autor concluiu também, no seu estudo, que, em escolas com um clima profissional mais frágil, em que os professores demonstram menos confiança, uma menor capacidade de resolução de problemas e um maior sentimento de insatisfação, não deve existir uma tomada de decisão centralizada sobre o tempo de colaboração entre os professores, pelo contrário, sugere-se uma repartição da tomada de decisão relativamente ao trabalho a realizar em colaboração. Portanto, a colaboração é

fundamental no progresso da aprendizagem dos professores, mas ela também implica que eles possam ter autonomia nas suas tomadas de decisão.

1.3.1.2. Planificação partilhada

Outra das práticas colaborativas apontadas por Cavanagh (1997) como uma das dimensões relevantes da cultura organizacional é a planificação partilhada, que traduz a forma como os professores planificam e constroem, em conjunto, uma visão comum, o que pode ser um fator muito importante na melhoria das escolas a trabalhar como Comunidades Profissionais de Aprendizagem. Jafar et al. (2022), num estudo desenvolvido na Malásia, com uma amostra de 612 professores, concluíram que a planificação partilhada é um dos elementos com mais efeito no desenvolvimento de uma CPA, uma vez que vai implicar uma análise coletiva, por parte dos membros do grupo, dos pontos fortes e fracos da operacionalização do plano de ensino definido. Assim, a partir de um *feedback* partilhado, no decurso das reuniões, os professores podem corrigir ou mudar as suas práticas e a sua avaliação, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos seus alunos.

1.3.1.3. Colegialidade

A colegialidade, segundo Cavanagh (1997), reporta-se a uma cultura de trabalho que encoraja a solidariedade, a cooperação, a assistência e respeito mútuos, assim como a troca de conselhos entre os membros, na base do profissionalismo. Nesse sentido, o respeito e a confiança são componentes afetivas que permitem a construção de uma CPA sustentável, pois desempenham um papel crucial para assegurar boas relações de aprendizagem

entre os colegas. De acordo com os estudos de Sæbø e Midtsundstad (2022), a participação dos professores em comunidades, com as características referidas, promove o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, o que lhes vai permitir mostrar uma maior predisposição para se abrirem e para refletirem sobre os seus sucessos e desafios, sentindo-se encorajados a dar *feedback* construtivo, a mudar as suas opiniões, a discutir e a trabalhar em conjunto com vista a atingirem objetivos comuns, princípios basilares de uma cultura de aprendizagem.

1.3.1.4. Foco na aprendizagem

A construção do conceito de Comunidade Profissional de Aprendizagem estrutura-se com base na aprendizagem e nas suas dimensões, sendo perspectivada, segundo a teoria da aprendizagem de Wenger (1998), como uma aprendizagem social, ou seja, a aprendizagem dos professores nasce num contexto de interação entre os pares e com os líderes formais e informais e tem lugar não só no interior, mas também no exterior da sala de aula. Todavia, numa CPA, a aprendizagem não diz respeito apenas aos professores, mas, essencialmente, aos alunos e à própria escola, enquanto organização aprendente. Num contexto universitário, no âmbito de uma investigação desenvolvida através da metodologia da investigação-ação, foram promovidas pequenas comunidades reflexivas com o intuito de mudar algumas práticas de sala de aula. Com esse estudo, Fringe et al. (2021) concluíram que a interação entre os professores dessa pequena comunidade reflexiva permitiu que as perceções individuais fossem determinadas pela experiência social, ou seja, de acordo com a teoria do construtivismo social, a aprendizagem resulta do diálogo,

através do qual as pessoas se distanciam das suas perspectivas e realizações para as analisar à luz do contexto, no sentido de identificar alternativas possíveis. Assim, o diálogo vai implicar o profissional num exame mais amplo e profundo das suas práticas, tidas, muitas vezes, como dados adquiridos. A partir daqui, nasce, então, uma mudança de práticas, logo a aprendizagem.

Porém, Rebetez (2018) identificou três cenários diferentes de aprendizagem na Comunidade que estudou: uma aprendizagem individual num contexto coletivo, quando um professor solicita a um colega informação sobre um projeto; uma aprendizagem individual em grupo, que acontece nos momentos de trocas de informação sobre as práticas, nesse caso, o grupo surge como um suporte às aprendizagens individuais e cada um assimila o que pretende dessas trocas de experiências; por fim, a aprendizagem em grupo, que acontece quando a equipa coonstrói novos procedimentos como resposta a um problema comum. Essa aprendizagem em grupo traduz-se por uma tomada de decisão coletiva, a partir de procedimentos partilhados que visam melhorar o funcionamento da escola, podendo, simultaneamente, transformá-la numa organização aprendente.

1.3.1.5. Valor profissional

Segundo Cavanagh (1997), o valor profissional de um professor está não só na sua capacidade de ensinar, mas também nos seus comportamentos positivos, ou seja, os professores com valor profissional, para além de procurarem desenvolver competências de ensino que correspondam a tendências inovadoras e que respondam aos desafios da atualidade, também aprendem a adaptar-se ao meio e às exigências da profissão em permanente

evolução. O melhor contexto para empoderar profissionalmente os professores é o trabalho no seio de uma Comunidade Profissional de Aprendizagem, onde as práticas profissionais são recriadas e melhoradas a partir de novas aprendizagens (Flores-Fahara et al., 2021). Segundo os estudos de Valckx et al. (2020), a participação numa CPA pode desenvolver a responsabilidade partilhada e a noção de autoeficácia, duas das suas características mentais, essenciais na promoção do profissionalismo dos professores. A responsabilidade partilhada permite aos professores adotar uma visão muito mais abrangente sobre a sua responsabilidade no seio da sua comunidade. Por seu turno, os professores com um conceito de autoeficácia mais elevado apresentam uma maior responsabilidade coletiva e implicam-se mais no diálogo reflexivo, o que vai promover as suas aprendizagens. Nesse sentido, essas comunidades são uma plataforma fundamental para promover a liderança informal dos professores, encorajando-os a ir para lá do círculo restrito da sua sala de aula e a implicar-se na melhoria geral da escola (Lee & Ip, 2021).

1.3.1.6. Liderança distribuída, transformacional e pedagógica

Como acabamos de verificar, a partilha de poder e o desenvolvimento da escola estão sempre ligados ao potencial e ao desenvolvimento dos professores. Daí a relevância de uma liderança transformacional que apoia programas não burocráticos, encoraja os professores ao exercício da liderança, apoia e favorece o seu trabalho, mostra respeito pela sua autoridade profissional e promove a sua implicação pessoal no sucesso da escola (Cavanagh, 1997).

Ghani et al. (2020) estudaram as práticas de liderança no lançamento, apoio e sustentabilidade das CPA em quatro escolas primárias nos Estados

Unidos e concluíram que a liderança tem um papel fundamental nessas suas três fases de implementação. Na fase de lançamento, caberá aos diretores definir e transmitir, de forma clara, uma visão e uma missão comuns, promover o desenvolvimento dos professores e a colaboração entre eles e criar uma cultura de autorreflexão, procurando implementar, desde logo, uma cultura de aprendizagem. Numa fase de apoio, para assegurar o seu funcionamento a longo prazo, será necessário fornecer estruturas de apoio e condições estruturais favoráveis, como veremos de seguida, exercer uma liderança partilhada e promover práticas desprivatizadas e um ensino flexível, permitindo aos professores observar livremente as práticas dos colegas e gerar o seu próprio processo de aprendizagem, alinhando as suas convicções pessoais com os objetivos organizacionais. Para tornar esse *modus operandi* sustentável a longo prazo, caberá, portanto, aos diretores induzir e conduzir, de forma coerente, a cultura de escola, focada numa cultura de aprendizagem, fornecer um clima escolar propício com instalações e oportunidades adequadas, bem como dispor de processos de supervisão e de avaliação baseados em dados concretos (Ghani et al., 2020). Prasertcharoensuk et al. (2020), num estudo que analisou a relação de causa-efeito entre a liderança transformacional, as CPA, a eficácia dos professores e os resultados dos alunos, mostraram que a liderança transformacional tem não só efeitos diretos e indiretos nos resultados dos alunos, mas também no funcionamento da CPA e na eficácia dos professores.

A manutenção da eficácia dessas comunidades vai depender, assim, da participação dos professores nos processos de decisão administrativos e pedagógicos; dos valores e da visão da escola, que devem ser criados num quadro de processos colaborativos, visando a um nível satisfatório de consenso;

das relações interpessoais entre todos os seus membros, que devem estar assentes na confiança mútua e na abertura, num contexto em que todos são encorajados a partilhar as suas opiniões, os erros são aproveitados e discutidos, existindo apoio dos pares e encorajamento por parte dos líderes (Antinluoma et al., 2021). Segundo Jafar et al. (2022), esses processos de consulta mútua, troca de informação, tomada de decisão coletiva podem ser os métodos mais promissores para se conseguirem melhorias nas práticas de ensino. Dessa feita, a liderança distribuída aparece não só diretamente ligada à eficácia da escola em termos de resultados de aprendizagem, mas também ao desenvolvimento profissional dos professores, constituindo a promoção da liderança dos professores uma das chaves para contribuir para o desenvolvimento da capacidade coletiva da escola (Admiraal et al., 2021). De facto, encorajar os professores a ir além de uma simples reflexão e observação dos problemas de aprendizagem dos alunos no seu círculo restrito, para os implicar numa ação colaborativa em favor da mudança, vai ajudar os professores a serem mais proativos, abertos à colaboração e implicados na tomada de decisões para melhorar a escola, o que os motiva a adotar uma forma de aprendizagem colaborativa baseada na ação (Lee & Ip, 2021), desenvolvendo um sentimento de pertença e de implicação/responsabilidade coletiva (Tahir & Musah, 2020).

1.3.2. Mudanças organizacionais

Como tivemos oportunidade de explicitar acima, a cultura organizacional é um processo de construção entre dois binómios interdependentes: a estrutura e a ação (Schein, 1985; Torres, 2015). Numa Comunidade Profissional de Aprendizagem, as oportunidades de aprendizagem colaborativa também são

dependentes de condições estruturais e contextuais mais abrangentes, como o tempo e o espaço para a organização de reuniões; a estabilidade da sua composição; a sua composição no que concerne à variedade das matérias e da experiência dos professores; a sua posição no seio da escola; o seu alinhamento com o desenvolvimento da escola; a forma como as suas reuniões são organizadas (Huijboom et al., 2021). O modo como essas variáveis estruturais são organizadas e geridas podem alavancar ou obstaculizar o desenvolvimento das escolas enquanto CPA (Antinluoma et al., 2021), uma vez que a rigidez e as estruturas organizacionais mecanicistas dificultam o processo de mudança a longo prazo, o que deixa de garantir a sua sustentabilidade (Oakley, 2021).

Duas das condições estruturais básicas para o funcionamento eficaz e sustentável de uma CPA são o espaço e o tempo. Segundo Rebetz (2018), a construção de uma comunidade depende da geografia dos espaços de trabalho: a interdependência entre os professores das comunidades que estudou foi mais débil entre aqueles que trabalhavam em edifícios separados, logo concluiu que a interdependência se gera mais facilmente quando há possibilidades de contactos regulares e de partilha de espaços comuns.

Por seu turno, Patrick (2022) constatou, no seu estudo, que o tempo é uma das condições essenciais à criação de oportunidades de aprendizagens significativas pelos professores. Os seus resultados comprovam que as possibilidades de aprendizagem colaborativa variam conforme os contextos e certas estruturas organizacionais. Um terço dos professores da sua amostra alargada, constituída por 9.889 professores, declarou que o tempo para a planificação colaborativa era insuficiente na sua escola. O tempo dos professores é um recurso precioso e os responsáveis pela gestão educativa

deveriam prever tempos no horário escolar dos professores para poderem trabalhar juntos, assim como dar mais autonomia aos professores para gerirem esse tempo. Em média, no estudo de Patrick (2022), os professores interrogados estimaram que os diretores determinavam 41% das suas atividades durante o tempo de colaboração e, considerando as 1.500 escolas implicadas nessa investigação, os professores de um décimo delas reportaram que os administradores determinavam mais de 65% das atividades de colaboração, concluindo, dessa feita, que a sua colaboração era menos útil do que a dos seus pares que dispunham de mais autonomia para gerir o seu tempo de colaboração. Assim, esse investigador provou que o tempo disponível para a planificação colaborativa está positiva e significativamente ligado à frequência da colaboração. Portanto, as estruturas organizacionais moldam também a forma como os professores se implicam no seu trabalho e o grau de colaboração que estabelecem entre si (Patrick, 2022).

1.3.3. Mudanças pedagógicas

Numa Comunidade Profissional de Aprendizagem, os professores de uma escola ou de um departamento investigam e partilham, continuamente, aprendizagens e agem sobre a sua aprendizagem em benefício dos alunos (Stoll et al., 2006). Daí que, para DuFour (2004), a orientação para os resultados, a garantia de aprendizado dos alunos e a cultura de colaboração sejam os seus três grandes fundamentos. Dessa feita, todo o trabalho coletivo de autoavaliação, de desenvolvimento de competência pedagógica, de pesquisa, de análise reflexiva das práticas, de investigação de novos conhecimentos e de aplicação de novos métodos de ensino não terá apenas como objetivo o

desenvolvimento profissional dos professores, mas, acima de tudo, a melhoria dos resultados dos alunos, o que ficou provado nos estudos de Prasertcharoensuk et al. (2020), cuja investigação veio comprovar que as CPA tinham efeitos diretos sobre a eficácia coletiva dos professores que, por sua vez, tinha consequências diretas e indiretas muito relevantes nos resultados dos alunos. Por seu turno, numa investigação-ação desenvolvida num contexto universitário, Fringe et al. (2021) concluíram que a criação de uma pequena comunidade reflexiva de professores acabou por despoletar uma melhoria nas práticas de sala de aula, quer no âmbito do uso de material didático e de metodologias mais ativas, quer no âmbito da comunicação com os alunos. Assim, a interação entre os colegas permitiu repensar práticas inquestionáveis e aplicar estratégias metodológicas, impulsionadoras da participação ativa dos alunos, que passaram a ser perspetivados como agentes construtores do seu conhecimento. A melhoria da comunicação permitiu, por sua vez, promover um clima de aprendizagem mais positivo, de forma a proporcionar a satisfação das necessidades emocionais dos estudantes, elevando o seu desempenho académico (Fringe et al., 2021). Warwas e Helm (2018), numa investigação levada a cabo no contexto do ensino profissional, na Alemanha, concluíram que os professores que frequentavam CPA avançadas ofereciam aos seus alunos melhores oportunidades de adquirir conhecimentos e competências profissionais, criando contextos de aprendizagem mais autênticos e orientados para a aplicação, utilizando métodos de ensino que permitiam aos alunos tratar, de maneira ativa e cooperativa, tarefas, instrumentos e procedimentos específicos da profissão.

1.4. Discussão

Pela análise dos 35 artigos selecionados para esta *scoping review*, constatamos, à semelhança de Stoll et al. (2006), que continua a não existir uma definição universal para o conceito de CPA, uma vez que este apresenta diferentes matizes e interpretações em contextos diversos. Pudemos, assim, verificar que, seja na esfera concetual, seja na esfera empírica, surgem conceções bastante heterogêneas de pesquisa, no que concerne à sua escala e à sua ancoragem institucional. Muitos estudos concentram-se em pequenas equipas interdisciplinares ou departamentais que evoluem fora das estruturas organizacionais formais, através da realização de projetos inovadores (Fringe et al., 2021; Rahmawan et al., 2019). Na maior parte dos casos, as equipas caracterizam-se como comunidades formais, com intervenção externa, ligadas a iniciativas governamentais para implementar algumas reformas educativas (Krzychała, 2020; Lund, 2020; Sigurðardóttir et al., 2021; Sæbø & Midtsundstad, 2022). Normalmente, recebem suporte sistemático de especialistas externos, como investigadores que clarificam objetivos, predefinem práticas instrucionais e métodos desejáveis e supervisionam a sua conformidade (Flores-Fahara et al., 2021; Fringe et al., 2021; Yan & Yang, 2019). Nesses casos, as CPA surgem mais como um programa de desenvolvimento profissional do que como um lugar de colaboração para um crescimento profissional contínuo, condição necessária para a promoção de uma organização aprendente (Stoll & Kools, 2017).

À semelhança de Stoll et al. (2006), pelo estudo realizado, encontramos também resultados positivos no que concerne aos seus efeitos. A maioria dos artigos prova as consequências positivas de uma cultura de colaboração e de colegialidade no desenvolvimento do profissionalismo dos professores (Admiraal

et al., 2021; Chua et al., 2020; Jensvoll & Lekang, 2018; Lund, 2020; Sæbø & Midtsundstad, 2022), melhorando não só a sua eficácia no ensino, mas também promovendo a sua liderança informal (Lee & Ip, 2021), que contribui para o desenvolvimento da sua responsabilidade coletiva (Tahir & Musah, 2020) e da sua noção de autoeficácia (Valckx et al., 2020), o que se traduz numa motivação maior para uma ação que ultrapasse o círculo fechado da sala de aula e se transforme numa intervenção ativa e coletiva, que implique tomadas de decisões em favor da melhoria da escola (Admiraal et al., 2021). Daqui se conclui que as CPA promovem um aumento da implicação, da apropriação da inovação e da liderança dos professores. Outros estudos revelaram ainda o poder transformador da liderança pedagógica e distribuída, tendo sido comprovada a sua implicação direta e indireta não apenas no desenvolvimento de Comunidades Profissionais de Aprendizagem eficazes, como também na eficácia dos professores e, ainda, na melhoria dos resultados dos alunos (Prasertcharoensuk et al., 2020).

Embora a melhoria da qualidade e da eficácia do ensino descrevam o objetivo fundamental de uma CPA, concluímos também pelo estudo realizado, à semelhança do que já tinha sido constatado por Stoll et al. (2006), que as evidências robustas sobre a mudança das práticas de sala de aula, como consequência da sua implementação, são raras, apesar de se encontrarem estudos que focam e provam a melhoria dos resultados dos alunos (Prasertcharoensuk et al., 2021).

Constatamos também, através desta *scoping review*, que poucos estudos salientam as condições estruturais que podem ser fundamentais na promoção da colaboração nas escolas. Porém, somos induzidos a considerar que,

atendendo à importância e ao potencial da colaboração para sustentar a aprendizagem dos professores, um melhor conhecimento e compreensão das variáveis organizacionais, e especialmente do que Alves (2021) designa por gramática generativa e transformacional, poderia ter implicações práticas e políticas muito importantes (Yan & Yang, 2019).

Dessa feita, a literatura existente sobre as CPA concentra-se, fundamentalmente, na sua natureza e no seu impacto, poucos são os estudos que abordam o seu processo de desenvolvimento e raros os que investigam de que forma a cultura de escola pode promover a sua operacionalização de um modo mais sustentável. Logo, seria pertinente que a investigação passasse a examinar as dimensões dominantes da cultura de escola que podem promover a sua sustentabilidade (Jafar et al., 2022). Por outro lado, seria também relevante que essa investigação evoluísse de uma análise e exploração das CPA como resposta à melhoria das normas de ensino e aprendizagem para uma avaliação dos seus méritos e dos seus efeitos sobre a melhoria organizacional, partindo do princípio de que elas são a célula basilar de uma organização aprendente, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional que se apoia nas perceções do pensamento sistémico (Lee & Ip, 2021). Caberá, desse modo, às investigações futuras procurar compreender também de que forma essas comunidades promovem a melhoria de toda a escola e de que modo os seus fundamentos, os seus princípios e seu *modus operandi* são enraizados em toda a dinâmica organizativa de uma escola, transformando-a numa organização aprendente.

1.5. Conclusão

Através desta *scoping review*, pudemos constatar que, embora as investigações sobre as Comunidades Profissionais de Aprendizagem sejam numerosas, elas estão, essencialmente, fundamentadas na compreensão teórica e concetual do seu construto. Alguns estudos são quantitativos e concentram-se no efeito delas sobre a eficácia dos professores e sobre os resultados dos alunos. A maioria das investigações cobre um período limitado, por volta de dois/três anos, sendo os estudos longitudinais muito raros, apesar de essa abordagem longitudinal ser essencial para verificar as variáveis que mais predizem a sua manutenção a longo prazo. De facto, é importante que a investigação das CPA deixe de estar centrada em atividades de curto prazo, em contextos situacionais limitados de reuniões de pequenas equipas ou de partilha de cenários de ensino, ou ainda de discussão de lições particulares ou dos resultados dos alunos, para passar a focar uma perspetiva mais abrangente, que caminhe em direção ao exame crítico da cultura organizacional de uma escola (Krzychała, 2020; van den Boom-Muilenburg et al., 2022). Nesse sentido, em investigações futuras, tendo em conta que essas comunidades não se resumem a um limitado número de características estáticas, mas que devem ser perspetivadas como entidades complexas que contam com a interação de múltiplos fatores que evoluem com o tempo (Huijboom et al., 2021), seria interessante verificar não só como elas nascem, mas também como evoluem e se mantêm, explorando os fatores que podem promover a sua sustentabilidade, o que poderia ser concretizável através de metodologias com uma perspetiva longitudinal (Song & Choi, 2017), que procurassem compreender as variáveis da cultura organizacional que mais favorecem a sua manutenção. Pela *scoping*

review realizada, concluímos, portanto, que se regista uma escassez de estudos que investiguem as Comunidades Profissionais de Aprendizagem como propulsoras da construção de organizações aprendentes.

1.6.Referências

- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. De, Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Alves, J. M. (2021). Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: Proposições para a construção de outra escola. In Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2020* (pp. 288-298). Conselho Nacional de Educação.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 6, 617613, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 303-317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global? In I. Cabral, & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e*

melhoria das escolas: O que nos diz a investigação (pp. 17-32). Fundação Manuel Leão.

Cavanagh, R. (1997). *The culture and improvement of Western Australian senior secondary schools* [Doctoral thesis]. Curtin University. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/2189/11830_Cavanagh,%20R%201997.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Chua, W. C., Thien, L. M., Lim, S. Y., Tan, C. S., & Guan, T. E. (2020). Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysian Chinese secondary school. *SAGE Open*, 10(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244020925516>

Daudt, H., van Mossel, C., & Scott, S. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 48-56. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48>

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>

DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree Press.

Fernandes, F., Cardoso, T., Capaverde, L., & Silva, H. (2016). Comunidades de prática: Uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento*, 5(1), 44-52. <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v5i1.46691>

Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Torres-Arcadia, C. C. (2021). Teaching leadership in professional learning communities: A case study from two public schools in Mexico. *Revista Electronica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>

- Fringe, J., Saloio Mazuze, B., Mucuanga, M., & Muengua, L. (2021). Promovendo a aprendizagem profissional do docente através de uma comunidade de prática reflexiva em Moçambique. *Perspetivas em Diálogo*, 16(8), 6-24. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/index>
- Ghani, M., Velarde, J. M., & Crow, G. M. (2020). School improvement in the United States: Practices of professional learning communities from school leaders' perspectives. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 8(4), 57–78. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/26382>
- Hallinger, P. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P., Shengnan, L., & Patnaree, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Jafar, M. F., Yaakob, M. F. M., Awang, H., Zain, F. M., & Kasim, M. (2022). Disentangling the toing and froing of professional learning community implementation by reconnecting educational policy with school culture. *International Journal of Instruction*, 15(2), 307-328. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15218a>

- Jensvoll, M. H., & Lekang, T. (2018). Strengthening professionalism through cooperative learning. *Professional Development in Education*, 44(4), 466-475. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1376223>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* (OECD Education Working Papers, n. 137). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Krzychała, S. (2020). Teacher responses to new pedagogical practices: A praxeological model for the study of teacher-driven school development. *American Educational Research Journal*, 57(3), 979-1013. <https://doi.org/10.3102/0002831219868461>
- Lee, D. H. L., & Ip, N. K. K. (2021). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 324-344. <https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Morin, E. (2011). *La voie: Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard.
- Murphy, J., Elliot, S., Goldring, E., & Porter, A. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/13632430701237420>

- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Oakley, B. L. (2021). Transforming center-based schools into professional learning communities: Policy implementation in Michigan's center-based schools. *Journal of Special Education Leadership*, 34(2), 82-93.
- Patrick, S. K. (2022). Organizing schools for collaborative learning: School leadership and teachers' engagement in collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 638-673. <https://doi.org/10.1177/0013161X221107628>
- Peterson, J., Pearce, P., Ferguson, L., & Langford, C. (2017). Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(1), 12-16. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12380>
- Prasertcharoensuk, T., Chaiwan, J., Tang, K. N., & Makmee, P. (2020). A causal relationship model of primary public school students' achievement: A multiple group analysis. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 28(4), 3003-3024. <https://doi.org/10.47836/pjssh.28.4.29>
- Rahmawan, S., Hendayana, S., Hernani, H., & Rahayu, D. S. (2019). Exploring the effect of reflection to inquiry teaching through lesson study for learning community. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/2/022039>
- Rebetez, F. (2018). La construction d'une communauté interprofessionnelle interne à un établissement scolaire suisse romand. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 44(2), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1058110ar>
- Sæbø, G. I., & Midtsundstad, J. H. (2022). How can critical reflection be promoted in professional learning communities? Findings from an innovation

research project in four schools. *Improving Schools*, 25(2), 174-186.
<https://doi.org/10.1177/13654802221082477>

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Currency Doubleday.

Sigurðardóttir, A. K., Hansen, B., & Gísladóttir, B. (2021). Development of an intervention framework for school improvement that is adaptive to cultural context. *Improving Schools*, 25(3), 244-259.
<https://doi.org/10.1177/13654802211051929>

Song, K., & Choi, J. (2017). Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 1-19.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2017131882>

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-09-2016-0022>

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). Open University Press.

Tahir, L. M., & Musah, M. B. (2020). Implementing professional learning community in rural Malaysian primary schools: Exploring teacher feedback. *J. Management in Education*, 14(4), 422-451.

- Torres, L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação & Pesquisa*, 41, 1419-1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: The importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Daly, A. J., Schildkamp, K., de Vries, S., Rodway, J., & van Veen, K. (2022). Key actors leading knowledge brokerage for sustainable school improvement with PLCs: Who brokers what?. *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103577>
- Vedder-Weiss, D., Sabag-Cohen, R., & Feniger, Y. (2020). The role of motivational structures in teacher professional learning communities. In M. Gresalfi, & I. S. Horn, (Eds.), *The interdisciplinarity of the learning sciences*, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS), (Vol. 4, pp. 2221-2224). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences.
- Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
- Watson, K. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wood, T. (Coord.). (2009). *Mudança organizacional* (5ª ed.). Atlas.

Yan, Y., & Yang, L. (2019). Exploring contradictions in an EFL teacher professional learning community. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 498-511. <https://doi.org/10.1177/0022487118801343>

**Capítulo 2. Organizational
learning within the context of the
functioning of educational teams:
The progressive emergence of a
professional metamorphosis**

ABSTRACT

Responding to contemporary global challenges will require quality education, which presupposes changes in schools' organizational structures, new roles and mentalities for the players involved and a culture of learning at the different levels of organizations. In this regard, we strive to understand how changing certain organizational structures, more specifically the organization of teaching by educational teams operating as professional learning communities, can have an impact on individual, collective and organizational learning at schools. To this end, we have adopted a qualitative research paradigm, put into operation through a case study, based on a qualitative-quantitative approach. We combined a descriptive statistical approach consisting of two questionnaires, which have been decoded and interpreted both structurally and semantically, with a content analysis of interviews, focused discussion groups and field diary notes, to examine a number of unique contexts and the perspectives of individual players. We concluded that a change in organizational structures is an essential but insufficient condition. What is needed is a change in the players' beliefs and collaboration that provides deep learning. As such, a substantial change in education at the level of educational organization requires joint action at the levels of structure, middle leadership, beliefs and professional cultures.

Keywords: educational teams; learning communities; school cultures; organizational structures; shared leadership

2.1. Introduction

Tackling global challenges such as environmental sustainability and social justice will require quality education, as the 2030 Agenda recognizes [1]. Engaging children and young people in continuous and deep learning, transformative processes in which long-standing assumptions are challenged, will require the same of teachers and school leaders by creating a new social contract for education [2]. Therefore, in order to provide this future learning, schools need to create new educational environments [3] to ensure learning takes place at every level of the school organization, or in other words, not only with regard to structures and the *modus operandi*, but also to mentality and culture, as having the capacity to learn requires conditions, culture and structures geared to promoting interrelationships and synergies [4]. The creation of Professional Learning Communities (PLCs) appears to be the most favorable context for improving student learning, professional development and teacher training, and as such triggers organizational learning, as suggested by various authors [5-7].

However, there is little consistent evidence on how participation in PLCs promotes changes in teaching practice [8] or the transformation of a school into a learning organization [9]. It should also be noted that PLCs and collaboration alone do not lead to learning for students, teachers or organizations [5]. Therefore, in this study, we are interested in how collaborative practice is orchestrated within educational teams and its impact on the ways of organizing teacher and student work, of leading, teaching and making people learn.

Thus, the main objective of this study is to try to understand whether a different school organization, in educational teams, can implement more

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

generative, equitable and effective work processes and dynamics that promote learning for all: students, teachers and the school organization itself.

2.1.1. Educational teams such as PLCs

Promoting deep and continuous learning among students requires the professional development of teachers. This is best achieved through the implementation of new structures and working dynamics, such as educational teams functioning as PLCs [10,11].

In fact, the organization of teaching by educational teams [12] consists of an innovative process based on the creation of teams of teachers of various subjects to whom every student in an academic year (or cycle) is allocated. In this way, the teachers in each team undertake educational responsibility for all these students, participating collaboratively in the integrated and contextualized management of the curriculum, both in terms of planning and operationalization, monitoring and evaluation. The educational team is also responsible for creating flexible groups of students, depending on the space available, the established times and the proposed activities and their learning profile, whereby they are also entrusted with curricular diversification activities [12-14]. Teaching is thereby conceived as a collective task, arising from the collaboration and interaction of every team member through sharing experiences, holding discussions and undertaking shared responsibility. Therefore, by giving teachers the role of agent (and decision-maker) in curriculum development and change, working in educational teams will enable them to improve professionally and students to develop [10,11]. In this way, this teaching perspective is part of the concept of interactive professionalism [15], which involves not only a redefinition of the role

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

of the teacher, but also of their working conditions, enhancing their professional development and transforming the school into a learning organization [16].

2.1.2. An empirical analysis of Professional Learning Communities

Although there is no single definition for the concept of a PLC, there seems to be an international consensus that it consists of a group of teachers with shared interests dedicated to improving their practices on a constant basis, examining them with a critical eye in order to improve their students' learning [5], which involves a focus on learning, a collaborative culture and collective responsibility, as well as an orientation towards educational outcomes [17]. It also involves a process in which teachers' autonomy is recognized to enable them to focus on their practice and take steps to improve it [18]. In a literature review of PLC evaluation tools over the last 30 years, Lee et al. [7] found three common elements in the eleven tools analyzed: shared vision and norms; student learning (the goal of PLCs) and teacher learning (the driving force behind PLCs); collaboration and collegiality as a way of maintaining them. In addition to these three basic elements, they presented other elements that fluctuate according to the tools: favorable structural conditions and shared leadership.

In accordance with this conceptual framework for the empirical analysis of educational teams such as PLCs, we opted for an analytical model based on the studies of Huijboom et al. [19], which includes the basic characteristics, as illustrated in Figure 2.1.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

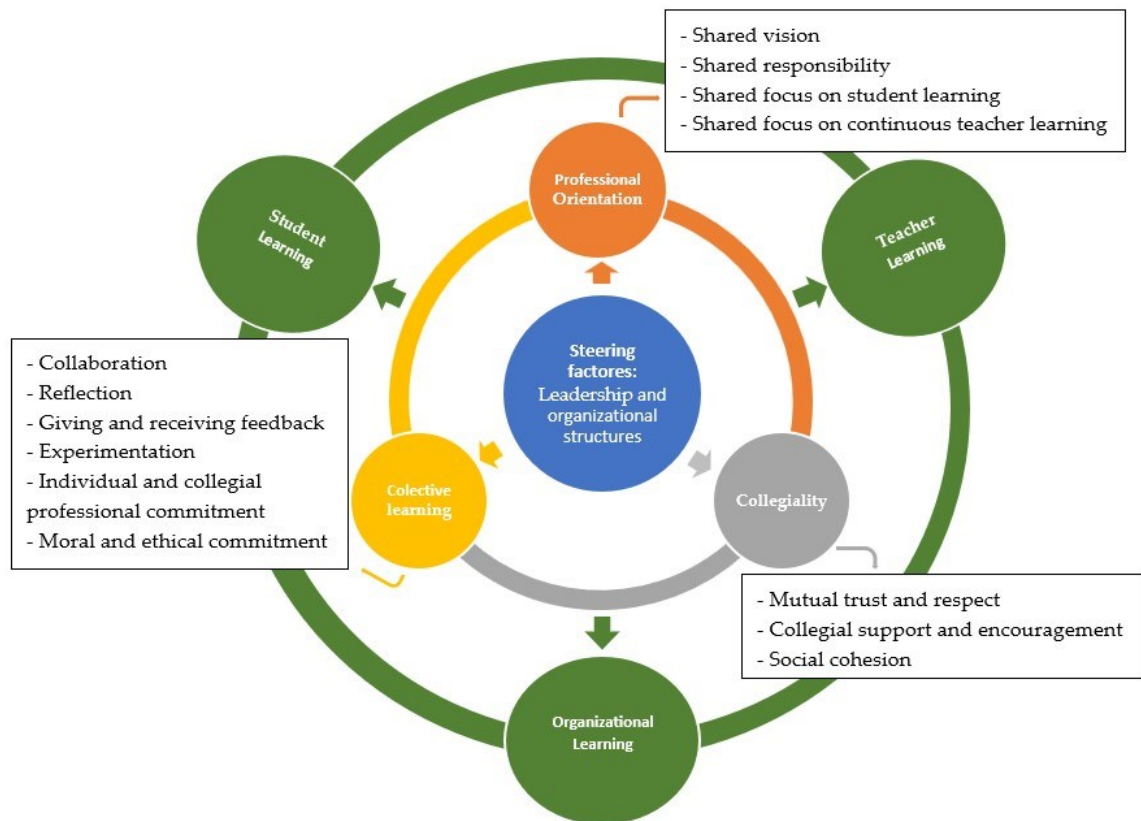


Figure 2.1. PLC analysis model (adapted from Huijboom et al. [19]).

Thus, in terms of individual and collective learning, collaboration, reflection, providing and receiving feedback, experimentation, individual and collective professional commitment, and ethical and moral commitment appear as dimensions capable of enabling the creation of collective knowledge. Regarding collegiality, it seems pertinent to analyze trust, mutual knowledge and respect, collegial support and encouragement and professional cohesion as characteristics of social groups capable of fostering a sense of community and influencing learning in PLCs, promoting the development thereof. As for the team’s professional orientation, it is supposed to include a shared vision and

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

responsibility focused on the continuous learning of teachers and the learning of every student. This model also includes two steering factors that act as inputs to the creation and maintenance of PLCs: organizational facilitators (organization of teaching by educational teams, stability and composition of these teams, available and sufficient time) and leadership, which has an irrefutable role due to its influence on teachers and working conditions [19].

2.1.3. Learning communities and organizational culture

In an exploratory literature review on the cultural changes generated by PLCs at schools, Pinheiro and Alves [9], like Stoll et al. [5], found positive results regarding the effects of PLCs on organizational culture, more specifically in promoting a culture of collaboration and collegiality and, consequently, in developing teachers' professionalism [20-24].

This research aims to understand how a PLC contributed to changing the culture of the school organization studied. To achieve this, we will provide a brief explanation of the concept and its various dimensions.

School culture is characterized by the qualities and characteristics of the school context, linked to norms, objectives, interpersonal relationships, teaching and learning, leadership, and organizational structure [25]. This is the school's ethos, as it is defined by the way in which values, beliefs, prejudices and behaviors are put into practice on a daily basis [26-28]. There are two different dimensions in school culture: form and content - content being beliefs, values, habits, and ways of doing things, and form being the characteristic patterns of relationships and the ways in which the members of a team associate [29,30]. Thus, different school cultures can be identified according to the interactions

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

between teachers: individualism, collaboration, artificial collegiality and balkanization [15,29], characterized by different types of collegial relationships, marked by different degrees of intensity and interaction, in a continuum ranging from telling stories and looking for ideas, through help, support and sharing, to working together [31]. These cultures help give meaning, support and identity to teachers and their work [29], as teachers' cultures and their relationships with their colleagues are among the most significant aspects of their life and work [32].

A culture conducive to ecological development at all levels of the system and the community, involving teachers, leaders and other stakeholders in genuine collaboration [4], contributes not only to promoting student learning, but also mobilizes teachers to be capable of working together to realize a school's visions, missions and aspirations, and can be characterized on the basis of six elements: shared planning; professional value; an emphasis on learning; collaboration; collegiality; and transformational leadership [25,33].

2.1.4. Leadership in PLC

Leadership can be translated as the ability to convince others to get involved in order to achieve common goals, visions, purposes and values [26,33], and is therefore one of the basic components of a learning community [5,18], one of the basic dimensions of a learning organization [34] and one of the irrefutable factors in the implementation and development thereof [19,35], and it also promotes teachers' effectiveness, students' results [36] and the collective development of the school [20].

In this sense, schools and educational teams, as learning communities, require a type of leadership that has the primary goal of enhancing student

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

learning: leadership for learning [37]. A leadership should recognize the active role of colleagues and share responsibilities [38], known as shared leadership. It should be both strong and compassionate, able to understand difficulties and help overcome them, known as transformational leadership [4,39], while remaining a driving force in the entire process of change [40].

Thus, it will be up to leaders to define how change should be made, aligning employees with this vision and inspiring them to act, despite the obstacles [41], replacing the exercise of bureaucratically controlled management with the redesign of organizational structures designed to promote the capacity of teachers and schools to respond to the needs of students and current challenges, through pedagogical, transformational and shared leadership [42].

2.1.5. The current study

The second decade of the 21st century in Portugal has borne witness to a reconfiguration of public educational policies, in line with a new model of school governance, in which a centralized and bureaucratic tradition has been giving way to a pendulum-like strategy that tends to value the school as the intermediate (middle) level of analysis and management between the educational system (macro) and the classroom (micro), and sees it as a center of change [11,43]. Order No. 6478/2017 of July 26, 2017 [44], Decree-Law No. 54/2018 of July 06, 2018 [45] and Decree-Law No. 55 of July 06, 2018 [46] have provided scope for greater autonomy, giving organizational and curricular flexibility, in which the organization of the school by educational teams can be framed [12], and a technology that appeals to professional and organizational autonomy, opening up the possibility of contextualized educational responses [13].

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

This study was carried out at a group of schools in northern Portugal, open to students from pre-school to the 9th grade. The group of schools had 85 teachers and 980 students in 2023. Following the Covid-19 pandemic, the school drew up the 2021/2023 *More School* plan to catch up on missed learning. One of the organizational strategies that was planned and implemented was to split the school into educational teams, one for each grade. Ninety minutes of the teachers' schedules were set aside for a fortnightly meeting of these educational teams, to enable the teachers, in conjunction with the team coordinators, to manage the learning of every student in their year, responding to the problems diagnosed in a contextualized and timely manner, in addition to setting up flexible and temporary groups of students (Class Plus) in accordance with their learning profile in order to facilitate pedagogical differentiation.

Given the conceptual framework outlined above and the contextual reality of the group of schools under analysis, the following research-related question was raised for this study:

Are there any educational teams at schools that organize, operate and self-regulate as Learning Communities? If so, what effects do they have on those involved, on educational processes and on school culture(s)?

2.2. Methodology

In order to understand how collective professional practice is orchestrated within educational teams and the effects thereof on organizational improvement, we opted for a qualitative, naturalistic and interpretive type of research, through which we sought to investigate participants as they went about their normal activity, aiming for a detailed description that goes beyond a superficial

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

understanding, to explain contextual meanings of behavior in a holistic manner [47-49]. We put this research into operation in an intrinsic case study [50] to enable us to carry out an in-depth analysis, relying on multiple sources of evidence and different perspectives from the participants to help us to understand complex phenomena [50], and a quali-quantitative approach.

2.2.1. Data collection procedures and instruments

We began our data collection by observing classes ($n=12$) in various subjects in the eighth and ninth grades, corresponding to the classes of the students who answered the questionnaires. This was followed by two questionnaires: one addressed to all teachers in the school from first to ninth grade ($n=70$), and the other to a sample of eighth and ninth-grade students ($n=75$) - the best and worst class (in terms of academic results) in each of the school years in question. We chose these students because they were the oldest in the school and would have a better idea of the developments taking place, because they also have different learning profiles and because we focused our study on the educational teams in these academic years. We felt it was important to start with the questionnaires, as they would enable us to listen to a large number of players and gather a set of data that would provide a good basis for understanding the phenomenon being studied in general, thereby enabling us to draw up a set of interesting ideas for the creation of data collection instruments for use at a later date.

We tried to ensure that the different items in these questionnaires expressed the constructs to be analyzed, that these constructs were duly grounded according to existing knowledge and theories in the area being studied

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

and that the items in the questionnaires provided as much information as possible and as effectively as possible. Thus, the creation thereof was supported not only by the literature review carried out previously, but also by the experience of the researchers and, in the case of the questionnaires aimed at students, by the exploratory interviews carried out with some of them. The questionnaire for teachers consisted of five thematic blocks: personal and professional data; teacher collaboration practices; the dynamics of educational teamwork and its effects; the role of top and middle leadership; and pedagogical practices implemented in the classroom. The questionnaire for students was divided into three structuring categories: personal and school data; teaching and assessment practices in the context of the organization of teaching by educational teams; and participation in flexible student groups.

In order to validate the questionnaires, we also subjected them to a qualitative analysis carried out not only by experts, but also by individuals who, although in other contexts, were in the same situation as the participants and were able to assess the content and form of the different items in terms of clarity, comprehensibility and consistency with the goals of the instrument, through the method of spoken reflection [49,51].

This instrument was provided in computerized format by sharing an access link sent by email to facilitate the statistical analysis of the data collected. In the case of the teachers, it was shared in a personal e-mail addressed to each of them; as for the students, the questionnaire was completed on their cell phone in a class attended by the researchers, meaning any doubts related to answering it could be dealt with.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

As for the timing of these data collection instruments, they were implemented in the middle of the second semester of the 2022/2023 academic year, at a time when neither students nor teachers were overburdened with tasks and work. As far as we were concerned, this was the ideal time for the participants to be able to provide a more reliable and consistent retrospective of all the work carried out in the first three quarters of the academic year.

An initial statistical analysis of the two questionnaires provided us with a set of data that allowed us to understand the participants' overall perception of the subject matter of the study, and that made it easier for us to finetune the data collection instruments/techniques that followed in order to understand some of the results for which there was still no explanation and some of the incongruities found.

We followed up with semi-structured interviews with three educational team coordinators and the school principal in order to gather the opinions of the senior and middle leaders regarding the changes in teachers' ways of working and their perception of the profession as a result of the work dynamics promoted in educational teams, in addition to the factors that promote and/or inhibit collaborative and reflective work in an educational team.

In order to obtain relevant data from these interviews that would answer the aforementioned research question and enable us to complement/reveal the data obtained through the questionnaires, interview scripts were drawn up which included the relevant thematic blocks, the general and specific goals thereof, as well as some of the foreseeable questions to be put to the participants. As with the questionnaire, we also validated the interview script through a qualitative

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

analysis by experts and individuals who, although in other contexts, were in the same situation as the participants, as explained previously.

We chose to conduct these interviews online, via Zoom, not only to ensure greater availability, comfort and convenience for the participants, but also to make it easier to record them.

We also held two focus groups: one with six teachers and another with eight students. We selected teachers from different disciplines working in educational teams, whose meetings and classes were objects of observation. We chose eight ninth-graders because they had already answered the questionnaire, because they were the oldest and therefore had greater insight into the developments taking place, and because they had been part of different flexible groups of students, Class Plus. The primary aim of setting up these focused discussion groups was for individual speeches to reveal the widespread social discourse.

Regarding the focused discussion groups held with the students, we were attempting to understand whether or not more collaborative and reflective work between teachers, as well as the Class Plus technology, was an incentive for experimenting with fairer and more effective pedagogical-evaluative approaches. With regard to the focused discussion groups held with the teachers, we were attempting to understand, from their perspective, to what extent the collaborative dynamics of the educational teams promoted or did not promote the practice of new methodologies in the classroom, as well as changes in the teachers' ways of working and their perception of the profession, in addition to the factors that promote and/or inhibit collaborative and reflective work in an educational team.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

As with the semi-structured interviews, these focus groups were carried out on the basis of previously defined scripts, which also underwent the aforementioned validation process.

For the same reasons listed above, we chose to hold these online focus groups via Zoom, in May and June 2023, after carrying out the statistical analysis of the data collected through the questionnaires and listening to the leaders' perceptions.

While listening to the different school stakeholders, we carried out structured classroom observations ($n=12$) and participant observations at educational team meetings ($n=7$), with the aim of obtaining a more complete picture of the reality, combining information arising from intersubjective communication with more objective information arising from direct the observation of the phenomena being studied. The primary purpose of our classroom observations, which took place from January to March 2023, was to go beyond what the participants said they did by watching and listening to what they did. Observing the work carried out in the different educational teams ($n=7$) between January and May 2023 gave us the chance to gain a more consistent perception of the interrelationships between the different working groups, enhancing our knowledge of group cultures and trying to understand not only the values adopted by the participants, but also the way in which they experience them on a daily basis [52]. The observations carried out were guided by predefined goals and planned in stages, involving different locations and different participants and controlled through their relationship with the theoretical lenses of this research.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

To complement the data obtained through the aforementioned instruments and techniques, we carried out a documentary analysis of some of the school's guiding documents, the School's Educational Project and the 2021/2023 More School plan, as well as the memos of the educational teams, to provide a better understanding of how some of the innovative ideas provided for in Decree-Law No. 55/2018 of 6 July 2018 [46] are being adopted at the school.

The research project, conducted from January to August 2023, also involved the use of a field diary that enabled us to document facts experienced in practice, as well as to exercise the researchers' thinking, to enable them to distance themselves from the situations registered. The field notes were subjected to a content analysis in accordance with the procedures suggested by Bardin [53], according to the transcripts of the interviews and focus groups, to understand whether or not they supported the participants' responses.

2.2.2. Data analysis

We carried out a descriptive statistical analysis, using IBM SPSS (version 28), of the data taken from the questionnaires, which we subjected to a structural and semantic analysis and interpretation. All the data from the interviews and focus groups were digitally recorded, transcribed and categorized into emerging themes. We used content analysis in accordance with the methodology proposed by Bardin [53] and used the NVivo 14 program to create analytical matrices, which facilitated the interpretation and triangulation of the data in order to find patterns and relationships between the different themes and participants.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

2.2.3. Validity and reliability

As a means of guaranteeing the validity and reliability of our study, we strove to triangulate different points of view, different sources of data, different theoretical approaches, and data collection methods throughout our research work [49]. This inter-method and intra-method triangulation enabled us to clarify the meaning of the information collected, reinforcing or questioning the interpretation created and identifying complementary or alternative meanings accounting for the complexity of the contexts being studied [48].

We also ensured that the participants reviewed the transcripts of the interviews and focus groups, as well as the observation grids from the meetings and classes, enabling them to check that the researchers' interpretations were consistent with their own experiences, ideas and thoughts. We also ensured a peer review, an expert with knowledge of the issue and the research process, although outside the context, accompanied and validated the data analysis and listened to the researchers' ideas [49].

In turn, the field diary allowed for a detailed, rich description of the research setting, the people and the themes, in addition to allowing for the exercise of reflexivity, as it facilitated not only an analysis of the research practices when the researchers were in action, but also a reflection on how their experience, background and prejudices influenced their interpretation, with the aim of rendering the study more accurate [52].

2.2.4. Ethical procedures

The entire data collection process was preceded by a request for authorization to carry out the study, addressed to the school principal, and the

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

signing of informed consent forms by every participant or their legal representative, in the case of minors, in accordance with the Ethics Charter of the Portuguese Society of Educational Sciences [54] and the Code of Ethics and Conduct of the Portuguese Catholic University. As such, we entered into an ethics agreement with every participant to ensure that they were aware of the scope and goals of the study, provided their informed consent, had the right to withdraw and remained anonymous.

2.3. Results and discussion

We will begin the presentation and discussion of the results of this research by answering the first part of our Research Question, Are there any educational teams at schools that are organized, operate and self-regulate as a PLC? using the analysis model adopted for this study. We will then answer the second part of the research question, What effects do PLCs have on those involved, on educational processes and on school culture(s)? using the six dimensions of organizational culture advocated by Cavanagh [33] and taken up in the studies by Jafar et al. [25] as theoretical lenses.

2.3.1. Do schools have any educational teams that organize, operate and self-regulate as a PLC?

Based on the questionnaire given to the school's teachers ($n=54$) working in educational teams, we determined a set of variables to characterize the three dimensions of a PLC: professional orientation, collegiality and collective learning, as illustrated in Table 2.1.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

Table 2.1. Variables of the three dimensions of PLCs - questionnaire survey for

PLC Dimension	Variables
Professional orientation	<p>The educational teams have defined the essential learning process students need to master in each year of schooling; The educational teams have defined common work goals; The educational teams have developed common strategies to overcome the difficulties diagnosed; The educational teams have the autonomy to determine flexible groups of students to facilitate learning for everyone; Educational teamwork contributes to the academic success of all students; Educational teamwork is an effective way of supporting colleagues facing difficulties; Educational teamwork contributes to professional interactions with positive effects on teaching practices; Educational teamwork makes it possible to get to know all the students in a given school year; Educational teamwork promotes the sharing of responsibilities; I feel that there is a common purpose towards quality performance; I feel I am developing professionally.</p>
Collegiality	<p>I feel I have someone to talk to when faced with difficulties; I feel I can trust my colleagues when faced with a problem or challenge; I feel more comfortable sharing my experiences; I feel more open to receiving feedback on my performance; I feel more open to changing my opinions; I feel that my suggestions are taken into account; I feel disappointed in my colleagues; I feel I find it hard to approach my colleagues; I feel there are human connections: colleagues creating relationships of mutual trust and friendship; I feel like I am just fulfilling my teaching duties; I feel more fulfilled.</p>
Collective learning	<p>The educational teams have promoted interdisciplinary work projects by grade level; The educational teams have analyzed the data resulting from the formative evaluation; The educational teams have implemented new ideas/strategies; The educational teams have analyzed the impact of the changes implemented in order to discover the most effective ones; In the educational teams, there has been room for the exchange of experiences/sharing of practices; There has been room for sharing difficulties in the educational teams; I create teaching materials together with other colleagues in the educational teams; I sit in on other colleagues' lessons to learn/improve teaching strategies in the educational teams; I reflect on my teaching practices and those of my colleagues in the educational teams; I practice joint teaching in the educational teams; I practice class exchange in the educational teams.</p>

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

teachers.

Calculating the total score for each of the dimensions, the variables of which were assessed on a five-point Likert scale, we can see, as illustrated in Table 2.2, that the average of the three is positive, leading us to conclude that according to the teachers' perception, the educational teams have been operating as a PLC.

Table 2.2. PLC dimension average-questionnaire survey for teachers ($n=54$).

PLC Dimension	N	Minimum	Maximum	Average	Standard Deviation
Professional orientation (total score)	53	3.00	4.83	3.99	0.44
Collegiality (total score)	54	2.67	5.00	3.91	0.59
Collective learning (total score)	51	2.35	4.00	3.16	0.41

These positive averages in the three dimensions of PLC may be predictive of emerging modes of collective professional practices at the level of educational teams. Indeed, according to the perceptions of the majority of teachers, educational teams define common goals and strategies for overcoming students' difficulties, and there seems to be a shared responsibility for achieving these goals, hence the positive result for the dimension of professional orientation.

The dimension of collegiality received the highest score due to the long-standing collaboration between teachers who work in the educational teams. According to their perception, there is mutual trust, peer support, and a sense of community. Additionally, they feel encouraged to share their opinions and perceive an atmosphere of openness.

However, we also found that collective learning is the dimension with the lowest average, which may be partly explained by the low frequency (number of times it occurs) and breadth (number of colleagues with whom it occurs) of more

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

complex professional interactions such as lesson observations, joint teaching and class exchanges, as illustrated in Figures 2.2 and 2.3.

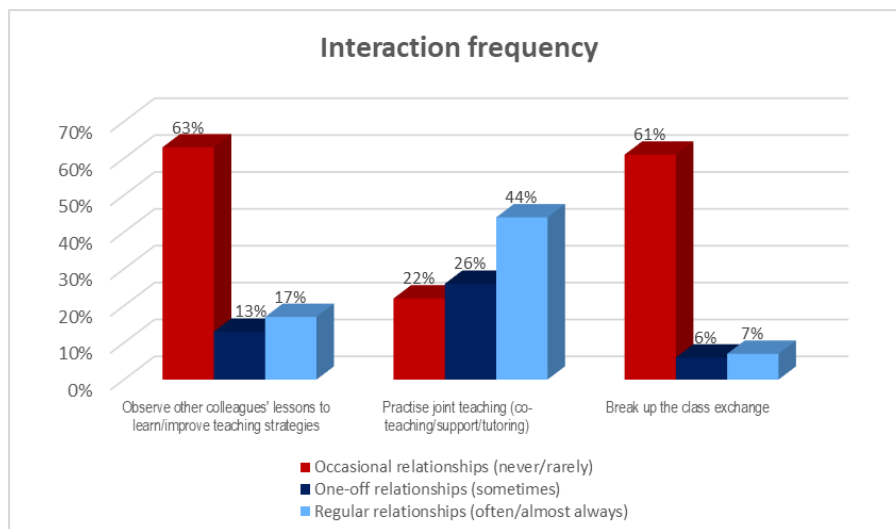


Figure 2.2. Frequency of the most complex professional interactions ($n=54$).

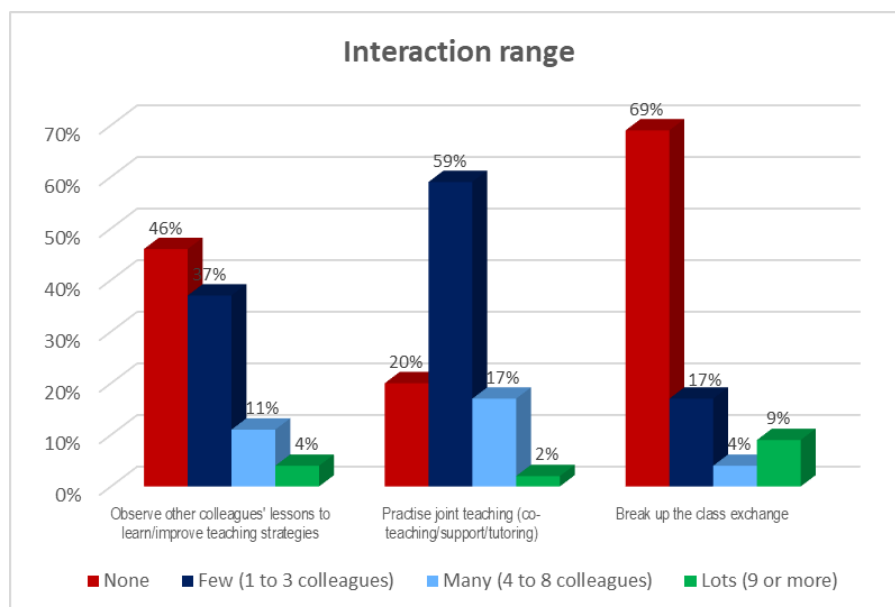


Figure 2.3. Range of the most complex professional interactions ($n=54$).

Although these interactions require more time and greater conceptual appropriation on the part of the teachers, they are the ones that contribute most

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

to their collaborative learning. Indeed, Lund [23] concluded that observing colleagues enables teachers to acquire a meta-perspective on their own teaching, or in other words, observing the practices of their colleagues enables them to learn a new way of looking at their own practices, gaining inspiration and discussing problems. Moreover, Wedder-Weiss et al. [55] proved that collaboration, in order to contribute to teacher learning, involves not only the exchange of teaching materials, but essentially the ability to question the ideas and practices of others and to generate disagreement, which presupposes a critical analysis of the problems of practice, based on the observation thereof.

We carried out the same analysis in relation to the performance of senior and middle leadership, one of the driving forces behind PLCs [19], and as illustrated in Table 2.3, according to the teachers' perception, both have a positive impact on the creation of educational teams as PLCs, although the influence of middle leadership seems to be greater than that of senior leadership.

Table 2.3. Senior and middle leadership average - questionnaire survey for teachers ($n=54$).

Steering factors	N	Minimum	Maximum	Average	Standard Deviation
Senior leadership (total score)	53	2.20	5.00	3.82	0.57
Middle leadership (total score)	52	2.64	4.91	4.17	0.58

This is another piece of information confirming that educational teams are turning into learning communities, as leadership is very important in the creation and sustainability of learning communities [19,35,56] due to the fact that it plays a fundamental role in bringing together visions, wills and resources [57].

Senior leadership plays a decisive role in changing organizational structures, another of the driving forces behind PLCs, by creating the time and

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

space for teachers to work together. This was the case at the school under study, where the teachers were divided into nine educational teams responsible for managing the learning process of students in each of the school years. To allow for this to be carried out in a collaborative manner, teachers set aside ninety minutes of their schedule every two weeks for team meetings. Each team now has a coordinator to manage all their work.

These middle leaders, operating at a level between strategic leadership and the classroom context, came to play a fundamental role in the distribution of leadership and teachers' capacity for action [58], as they sought to implement, through formative and pedagogical leadership, new collaborative practices capable of contributing to people's development [59].

From the data discussed above, it seems clear that the educational teams are organizing, functioning and self-regulating as a PLC. In the next section, we will look more closely at the collaborative micro-processes that have developed among the teachers in these teams and their effects.

2.3.2. What effects do PLCs have on their stakeholders, educational processes and school culture(s)?

We will now reveal how the collective practice of teachers is orchestrated within educational teams, as well as its effects on the mentalities and practices of teachers and middle leaders, as well as on school culture, in accordance with the six dimensions of organizational culture advocated by Cavanagh [33]: collaboration, which includes shared planning; collegiality; leadership; professional value; and an emphasis on learning.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

2.3.2.1. Collaboration

The teachers at the school under study now meet every two weeks to manage the learning process of all the students in a given year in interdisciplinary teams, whereby the core curriculum management unit is no longer the subject departments but the educational teams, as a means of promoting more interdisciplinary work. The results of the questionnaires administered to the teachers ($n = 54$) illustrate that their perceptions of the dynamics of the work they do are very positive, as shown in Table 2.4.

Table 2.4. Teachers' perceptions of the dynamics of collaborative work developed in educational teams - questionnaire survey for teachers ($n=54$).

Collaborative Dynamics in Educational Teams	Sporadically (Never/Rarely)	Occasionally (Sometimes)	Regularly (Often/Almost always)	Not Applicable
They have defined the essential learning process students should master in each year of schooling.	10%	19%	69%	2%
They have promoted interdisciplinary work projects by school year.		19%	81%	
They share common work goals.		11%	89%	
They have analyzed the data arising from formative assessment.	2%	6%	92%	
They have developed common strategies to overcome difficulties diagnosed.		6%	94%	
They have implemented new ideas and strategies.	2%	28%	70%	
They have analyzed the impact of the changes implemented to discover the most effective ones.	2%	17%	81%	
They have the autonomy to determine flexible groups of students.	17%	13%	63%	7%
They have been supported by other technicians.	9%	22%	67%	2%
There has been room for exchanging experiences/sharing good practices in the educational teams.	7%	20%	73%	
There has been room for sharing difficulties in the educational teams.	4%	15%	81%	
They have generated a scenario of increased trust and professional well-being.	17%	17%	64%	2%

Observations, interviews, focus groups and the analysis of meeting memos provided us with a better understanding of how these collaborative dynamics are interknit within these teams.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

As far as collaborative curriculum management is concerned, although the educational teams are interdisciplinary, it is clear that the work continues to be carried out in an essentially disciplinary dynamic, with only occasional moments of interdisciplinary planning, as confirmed by one of the educational team coordinators (C):

Everyone works on a given document to the best of their ability, but it's still done within the scope of their subject with regard to their pupils. (C2)

In the area of collaborative student management, each teacher felt responsible for all the students' learning processes, as one teacher (T) said, and were free to form flexible groups of students, but only in two of the educational teams, the seventh and ninth grades, due to work distribution constraints, as the principal (P) explained. Moreover, they felt that this form of management placed an excessive focus on the students with the most difficulties.

Prior to working in the educational team, I was responsible for the classes I taught. Now, I feel responsible for all the fifth-graders, which is the educational team I belong to... (T1)

First of all, it's a question of drawing up timetables. It's very difficult to draw up timetables that are well-balanced, both for the class and the students, and for the teacher. That's why we can only work with two school years. (P)

Regarding the production of documents, various documents were drawn up together, including plans, recovery plans, meeting memos and curricular specifications, but they had little time to collaborate on teaching materials.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

With regard to the production of teaching materials, I think this part was missing. (T3)

Therefore, we have seen an investment in plans, in a more bureaucratic approach, but we have also noticed a lack of time for planning teaching activities and the production of didactic materials in a joint manner, which may have hindered the collaborative management of the curriculum, as well as the implementation of interdisciplinary projects with the use of more active methodologies.

The teachers in the educational teams also had the opportunity to make joint decisions regarding the group of students comprising *Class Plus*, the transversal strategies for remedial students - the students to be given educational support, tutoring or mentoring. However, their efforts to increase flexibility were limited by their impotence to adjust timetables or curricula during the teaching cycle. In addition, they were still very much tied to the annual planning of subjects and essential learning, which is assessed in external tests.

However, the team should have more autonomy to manage their work, to draw up timetables, curricula and more flexible groups of pupils, which are still very restricted and are a major constraint to effective curricular flexibility. (C2)

With regard to sitting in on colleagues' lessons, as we have seen previously, this is not a common practice at the school. However, a certain amount of co-teaching does exist, which has been viewed in a very positive light, as this has enabled teachers to learn new strategies and new ways of dealing with students, more individualized support for students, enhanced management of

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

time and the classroom environment, as well as the exchange of roles between assistant teachers and lead teachers.

The assistant teacher, who is closer to the students, encourages them to participate orally and to ask questions, which is very important in the students' learning process, in addition, of course, to the class being managed differently. We have another teacher in the classroom. (T1)

Of course, if we're there, we're learning, aren't we? As T5 said earlier, it's just another class, [...] we're learning our colleagues' strategies, we sometimes don't even think about them, do we? It's just like that.

And the way we react to certain problems (...) (T2)

The collaborative dynamics between the teachers were also characterized by an evaluation of the functioning of *Class Plus*, of indiscipline in the different classes and by an analysis of formative assessment: diagnosis of weaknesses and analysis of student progress.

As for assessment, there is constant reflection on the data arising from formative assessment. We try to understand what is behind the failure of some students...but there is always a tendency to blame the lack of work and autonomy of the students, the lack of support from families and we don't address teaching practices head-on. (C2)

We also realized that the analysis of data was very much focused on the students with the most difficulties and their attitude, and there was rarely any reflection on the teaching practices that might be promoting or hindering these students' learning. In fact, the remediation strategies, both at a disciplinary level and in a more transdisciplinary way, aimed at changing the student's attitude

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

without directly implying a review or reformulation of the teaching practices used in the classroom.

As for the sharing of knowledge and practices, although we have seen information on all the students shared in a given year, we still notice certain difficulties on the part of some teachers in sharing good practices or knowledge acquired in other training experiences.

I think the open sharing of good practices is starting to happen, but it's not exactly widespread yet. (C1)

Others do, but they always focus on the student's behavior and not on the teacher's strategies. It's difficult, you know (...) (C2)

This brief description of the collaborative dynamics of the educational teams reveals that most of the time dedicated to team meetings was spent discussing official issues with the other teachers, namely the following: compliance with the programs, the planning and assessment tools to be used and reflections on the formative assessment of students. However, teachers rarely shared their personal practices - their way of approaching difficult content - by drawing on their experience to exchange knowledge with colleagues. Furthermore, the reflections carried out rarely invaded the privacy of the classroom and each other's practices. We also saw constant reflection on the data arising from formative assessments, striving to understand what is behind the failure of some students; however, this reflection was marked by a tendency to blame the failure on the students' lack of work and autonomy, and on a lack of support from their families.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

Hence, there seem to be a number of dynamics in educational teams that are favoring collaboration between teachers, with a gradual increase in interdependence and collectivity. However, it seems that teachers' learning may be limited in these teams due to a lack of critical analysis of the problems of practice, as Wedder-Weiss et al. [55] and Chua et al. [21] also concluded. Indeed, learning in PLCs involves deep reflection on what is being done, on why and how it may be contributing to the problems faced by children in their learning and checking whether the actions reviewed make a positive difference to the students. Therefore, we conclude that in order to create individual and collective knowledge, these educational teams need to reinforce the extent of their tacit knowledge based on observation, but fundamentally based on a reflective dialogue that enables them to understand what has been observed [4].

2.3.2.2. Collegiality

According to a preliminary analysis based on the questionnaire survey administered to the teachers ($n=54$), they seem to believe there is a working culture in the educational teams that encourages solidarity, cooperation, mutual assistance and mutual respect among its members, as illustrated in Table 2.5.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

Table 2.5. Teachers' perceptions of the feelings they experience when working in educational teams - teacher questionnaire survey (n=54).

Working in Educational Teams, I Feel That...	Disagreement (Completely Disagree and Disagree)	Agreement (Agree and Completely Agree)	Neither Agree nor Disagree
I have someone to talk to when I find something difficult.	7%	87%	6%
I can trust my colleagues when faced with a problem or challenge.	4%	87%	9%
I am more comfortable sharing my experiences.	11%	80%	9%
I am more open to receiving feedback on my performance from colleagues.	6%	85%	9%
I am more open to changing my opinions/perspectives.	4%	85%	11%
My suggestions are taken into account.	6%	87%	7%
I am disappointed in my colleagues.	83%	9%	8%
I find it difficult to approach my colleagues.	91%	6%	3%
My colleagues give me positive feedback on my performance.	13%	59%	28%
There is a common goal for high-quality collective performance.	2%	93%	5%
There are human connections: colleagues build relationships of mutual trust and friendship.	17%	74%	9%
I'm just doing my job.	67%	26%	7%
I am developing professionally.	13%	80%	7%
I feel more fulfilled.	30%	57%	13%

However, a more in-depth analysis, based on the observations made at the meetings of the educational teams and the interviews and focus groups, led us to realize that there is a core group of teachers in the teams that support, encourage and help each other; however, we noticed the existence of a fringe of teachers, more specifically those that experience difficulties working with more complex content or dealing with classes, who felt embarrassed to share their weaknesses and expose their vulnerability.

This mutual support does and doesn't exist, unfortunately.

Unfortunately, I think it exists among those who don't need it as

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

much and it doesn't exist among certain people who would probably benefit from it enormously. (C1)

Therefore, it seems that the teachers showed confidence in their team generally speaking, but this confidence was not tested by confronting difficulties or less consistent and effective practices, or by openly sharing everything that happened in the classroom. Not all the teachers felt confident enough to acknowledge their weaknesses and preferred not to reveal them.

The working environment is positive, because everyone is very respectful of each other's glass enclosure, no-one encroaches on each other's space, and nothing is questioned...In this sense, everything works well, there seems to be trust. [...] When there are problems, teachers in difficulty still don't have the courage to open up to their colleagues. You have to remember that teacher evaluation requires this...you have to hide your weaknesses and not open up too much. In this sense, it seems to me that there is no consistent, solid trust. (C2)

We found that most teams enjoyed a good working environment; however, the standoffish attitude of the teachers that were unwilling to engage in collaborative dynamics sometimes led to them failing to show mutual respect for their colleagues, striking up parallel conversations and permanently disagreeing with every idea put forward.

While this debate was going on, the three teachers [...] continued with their parallel conversations, paying very little attention to what was being discussed at the meeting. (Field diary note)

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

As a result, it seemed to us that not all the members of the team were on the same page when it came to meeting their common goals. There is a core group of teachers who have provided the work carried out with cohesion and consistency, but there are still teachers marked by a professional culture of individualism that end up undermining the team's professional cohesion and, consequently, the work of co-creation.

(...) Misaligned teachers still exist, and come to meetings because they've been invited in advance by the principal, behave like employees, only attend so they're not registered as absent and who add little to the conclusions drawn or to the decisions being made.

(Field diary note)

Along the lines of Ismail et al. [6] and Zhang et al. [60], we can see that this lack of individual and collegial commitment on the part of some teachers, their lack of understanding of the concept of PLCs and their lack of a collaborative professional culture may be hindering the effective functioning of the teams, insofar as a sense of belonging and professional and social cohesion among teachers is fundamental to enabling them to hold open discussions in order to improve and strengthen pedagogical practices in the classroom [61]. Moreover, teacher commitment and motivation are two of the determining variables of educational change [62].

2.3.2.3. Leadership

The creation of the educational teams gave rise to a new middle management structure, the year coordination, carried out by the educational team

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

coordinators. We will focus our attention on the actions of these middle leaders in order to understand the effect they have on promoting collaborative work among teachers and on their professional development. As illustrated in Table 2.6, the teachers' perceptions of the performance of the educational team coordinators are very positive.

Table 2.6. Teachers' perceptions of the work carried out by educational team coordinators - teacher questionnaire survey ($n=54$).

About the Educational Teams Coordinators	Sporadically (Never/Rarely)	Occasionally (Sometimes)	Regularly (Often/Almost always)	Not Applicable
He/she helps to clarify the common goals to be met by the team.		11%	87%	2%
He/she provides moments of co-creation as a team.	2%	18%	76%	4%
He/she helps to clarify any doubts that may arise.		13%	85%	2%
He/she takes into account the suggestions that are made.		11%	87%	2%
He/she provides moments for reflection.	4%	4%	88%	4%
He/she favors collective decision-making.		7%	91%	2%
He/she encourages team members to share suggestions and ideas.	4%	11%	83%	2%
He/she finds it hard to listen to the difficulties presented.	78%	5%	15%	2%
He/she knows how to manage, integrate and value the different positions and perspectives of the group.		11%	87%	2%
He/she shares information and knowledge openly.	2%	5%	91%	2%
He/she asserts his/her perspectives.	67%	15%	13%	5%

To analyze and interpret this data, we based our research on the dimensions of effective leadership according to Bolivar [42]: setting goals and expectations; ensuring an appropriate context and the necessary support (providing intellectual stimulation); promoting and participating in teachers' professional development, evaluating them through regular classroom visits and providing feedback.

According to the perception of the majority of the teachers, in accordance with the data in Table 2.6, it seems that the educational team coordinators ensured a suitable scenario for collaboration and the necessary support for the teachers, as they regularly created and clarified common work goals, helped to

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

clarify doubts and shared relevant information. They also tried to stimulate the teachers intellectually, taking their opinions and suggestions into account, promoting moments of reflection and collective decision-making, integrating, and valuing the group's different standpoints and perspectives.

Observing educational team meetings and interviewing the coordinators and teachers enabled us to see that the educational team coordinators were concerned with promoting a set of collaborative dynamics based on the definition of common goals to be achieved and common strategies to achieve them.

Yes, what was defined at the beginning of the educational team's work was to accompany and make sure that all the students concluded the year successfully. (C2)

Recovering lost learning, everyone on the road to the educational success of the students, of every student, right from the start of the year, that was the goal. (T2)

Furthermore, we noticed that the coordinators were keen to promote collaboration between the members of the team, striving to involve everyone in the dialogue, sharing the structure of the memo on Drive beforehand, in order to guide the preparation of colleagues and to promote their participation, as well as sharing a set of relevant data to promote reflection and monitoring of the students' results and learning.

As the person in charge, I take stock of the results in good time and present them to the team, and we all discuss them together. (C1)

However, the discussions focused largely on the most unsuccessful students, and we did not see any concern on the part of the coordinators in

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

triggering an analysis - a confrontation of the teaching practices that could be at the root of this failure, which was usually attributed to external causes.

Over the course of all the educational team meetings we observed, difficulties in getting certain students to develop were undoubtedly shared, but the focus was always on the lack of family support, their lack of autonomy, their lack of organization, their lack of interest. At no time did the discussions lead to an analysis of the classroom practices that might be the cause of the student's lack of interest.

(Field diary note)

We also found that not only did the educational team coordinators fail to address the practices implemented in the classroom during the meetings, but they also did not supervise these practices either, as it is not their job to observe their colleagues' lessons. Thus, as in Leithwood's [63] findings on the performance of department coordinators, it seems that the educational team coordinators also find the activity of evaluating and reviewing the work of their team's teachers embarrassing, avoiding addressing some of the practices implemented, as well as difficult questions, and concentrating their efforts on verifying compliance with previously defined plans. This approach may also be limiting teachers' deep learning, which, on the contrary, involves the desire and courage to reflect and examine in order to improve practices. However, egalitarian, autonomous standards, high levels of work-related pressure on teachers and the risk of dropping out or resistance make leadership for deep learning highly complex [64].

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

2.3.2.4. Professional value

However, this fragile dialogical reflection, a lack of investigative capacity, a certain lack of trust and professional cohesion and a tenuous role for middle leadership in promoting a change in teachers' mentality may be acting as obstacles to the promotion of teachers' professional value, or in other words, to changing the way in which they view teaching, their positive behavior and the way they teach.

Indeed, the mentality of these teachers still seems very balkanized, focused on their specific knowledge of each discipline and not very open to interdisciplinarity and collaboration with colleagues from other disciplines.

Now, in order to ensure students are better prepared, we need to change the way teachers think, stop them from thinking in terms of their area, from thinking exclusively about their subject area, their classroom and their class, and to start thinking about a year of schooling, thinking in a transdisciplinary manner and in such a way that the contents of their subject area make sense in other subject areas.(P)

Moreover, a persistent mentality of insecurity exists, which may explain a certain lack of confidence and a fear of experimenting, rehearsing, and failing - essential processes in individual and collective learning.

You have to get to grips with it, you have to try it, you have to fail, you have to live it all...so that you can grow in the profession. (C1)

Teachers are still marked by an individualistic mentality, blocked by the idea that the teacher is a transmitter of knowledge, who knows what they can and

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

should do in their classroom to resolve their students' problems, preferring to stay in their comfort zone and manage their personal affairs. Indeed, a closed and passive mentality persists, with little receptiveness to sharing weaknesses, confronting practices and criticizing colleagues. This perspective leads teachers to opt for a passive role, not actively engaging in the work dynamics and waiting for orders from leaders on how to proceed, from a continuously and highly bureaucratic perspective.

They still think that being a teacher means preparing lessons, teaching subjects, filling in tables and little else... Collaborative work and joint thinking are not part of their job description, not least because they are capable of resolving the problems that arise in their classrooms. (C2)

We also see a mentality marked by a lack of ethical and moral commitment: it seems that everyone is responsible, but no one takes responsibility for failures.

(...) There's a tendency to blame the lack of work and autonomy on the students, the lack of support from families, and the teaching practices aren't tackled head-on. Everyone is in their own little bubble and it's very difficult to approach them in this way (...) (C2)

Therefore, it seems to us that teachers' deep learning is being blocked by the persistence of a fossilized, closed, individualistic, balkanized, conformist mentality, marked by insecurity and mistrust. However, according to Lund [23], changing teachers' mindsets and practices implies that their habitual thoughts and actions are examined and called into question, which only happens, on the

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

one hand, when every member opens up their mind and is willing to be criticized [5] in a logic of understanding, empowerment and support. On the other hand, this reflection cannot and should not be exclusively technical or instrumental, i.e., focused, as was the case in the educational teams studied, on the students' results. On the contrary, it must be much broader, including moral, emotional and political aspects of teaching, and much deeper, touching on the beliefs and representations teachers have of themselves and of teaching. Without this critical and in-depth character, reflection runs the risk of being a mere procedure, a method or a confrontational strategy that perpetuates the status quo, and which can contribute to the devaluation of a teacher's professionalism [65].

In this way, this reserved and tendentiously closed mentality typical of some teachers can explain the negative and passive attitude of some towards participating in educational teams, their lack of ethical and moral commitment, which is one of the major inhibitors of collaborative PLC practices [60,66], and the affirmation of a teacher's professionalism [62].

2.3.2.5. Focus on student learning

The basic principle of a PLC is to improve student learning by improving teaching practices. It therefore seems relevant to us to demonstrate how belonging to an educational team has affected the pedagogical activities themselves. To do this, we will base ourselves not only on the three basic functions of the school, instruction, socialization and stimulation [67], reflected in the four pillars of education, learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be [68], but also in the data resulting from the students'

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

evaluation of the quality of teaching, the classroom environment and the well-being and support of the teachers.

As far as instruction is concerned, based on lesson observations ($n = 12$), we recorded the most frequently implemented practices and found that, as illustrated in Table 2.7, the most frequent practices continue to be the methodologies of explanation and training [69], operationalized through the presentation of content in interaction with the students and/or using PowerPoint (version 2401) and interactive platforms; the resolution of exercises using worksheets and activity books; individual and pair work. Our observations did not provide us with the opportunity to observe more active and exploratory methodologies such as project work, research work, experimental activities or the flipped classroom technique.

Table 2.7. Frequency of teaching practices - lesson observation ($n=12$).

Frequency of Pedagogical Practices	N	Minimum	Maximum	Average	Standard Deviation
Use of new technologies	12	0.00	3.00	1.41	1.24
Displaying content from the manual	12	0.00	3.00	0.83	1.26
Presenting content in PPT or on interactive platforms	12	0.00	3.00	1.16	1.46
Presenting content based on interaction with students	12	0.00	3.00	2.50	1.16
Solving exercises from worksheets/activity books	12	0.00	3.00	1.66	1.30
Solving exercises using interactive platforms	12	0.00	2.00	0.16	0.57
Systematization of content in concept maps/schemes	12	0.00	3.00	0.91	1.24
Individual work	12	0.00	3.00	1.33	1.43
Pair work	12	0.00	3.00	1.08	1.31
Group work	12	0.00	0.00	0.00	0.00
Video/film presentations	12	0.00	3.00	0.58	1.16
Oral presentations of students' work	12	0.00	3.00	0.25	0.86
Analyzing and discussing situations/problems/observations or experiences	12	0.00	3.00	0.25	0.86
Recording conclusions/solutions/possibilities	12	0.00	3.00	0.50	1.16

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

This data was confirmed by the students (**S**) in the focused discussion group. From their interventions, we can see that the methodologies of participation, production and experimentation are to their liking, as they consider them to be more motivating, more attention-grabbing and to allow for a better understanding of the content, but they have rarely been implemented by teachers.

I liked the (experimental) classes. It was much more interesting...than sitting there for two hours listening to a teacher, not wishing to be disrespectful. I think there should be more classes like this over the year, because students are more interested in that than sitting there listening and nothing is happening. (S1)

Moreover, they also revealed that they enjoyed working in groups, but as there is still no culture of group work at the school, they sometimes confessed that they did not feel prepared to do so consistently and effectively.

(...) We work more individually, but I think that, above all, we need to feel comfortable in the group we're in and...to see that the whole group is working towards the same goal...If I feel comfortable, I'll work in the group, but if I don't, then I prefer to work individually. (S4)

Regarding the use of new technologies, we found that this was a regular practice on the part of both teachers and students, but although it served as an aid to pedagogical practices, it did not revolutionize them, or in other words it remained essentially at the service of the pedagogies of explanation and training.

In addition to teachers using their platform to register students as absent, who often don't attend, they use other platforms, such as

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

Kahoot, to supposedly help students understand the subject in a practical way with online exercises. (S3)

We therefore conclude that, despite the use of new technologies and some very specific practices of exploration and research pedagogy, there is a weakness in the implementation of student-centered pedagogical approaches geared to promoting active learning and decision-making - with teaching based on specific problems and cases - and capable of promoting critical thinking, which is necessary to face the challenges of the future [70].

Regarding assessment practices, the students confirmed that concerns have already arisen with regard to assessing different types of essential and transversal learning, using a variety of assessment techniques and instruments, as well as assessing not only the product, but also the process.

I think it's important for us to do this kind of work, because I don't think tests alone will determine our grade, but what we do, what we work on over the year. I think these small assignments are important, above all, for us to improve our grade if we don't get a good grade in the test or if the test went badly. In fact, I think it's also a way for us to broaden our knowledge. (S4)

Regarding the feedback provided by the teacher, which is an indispensable tool if assessment is to be fully integrated into the learning process [71], we found that although students regard understanding what they need to do to improve as important, thus providing an incentive for their progress, this is not a common practice at school, either. Oral feedback is more common, while written feedback is almost never given by teachers.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

Yes, I agree, and I think this conversation is important, because students sometimes become lost and don't know what to do to improve, and this helps them to take a step forward. (S2)

Most teachers just write down the grade (on written work) and don't put anything in writing, so we don't... We often don't understand what we did wrong, or what we should try to innovate and improve. (S3)

This systematic lack of the use of feedback may be hindering assessment that serves every student's learning, focusing on the learning process and understanding successes and failures [72].

Moving on to the functions of socialization and stimulation, the questionnaire survey administered to the students ($n=75$) shows that the total score for each of these basic school functions, in their perception, is positive, as illustrated in Table 2.8.

Table 2.8. Students' perceptions of the school's socialization and stimulation functions - student questionnaire survey ($n=75$).

The school's functions	N	Minimum	Maximum	Average	Standard Deviation
Socialization (total score)	74	2.13	5.00	3.91	0.54
Stimulation (total score)	73	1.17	5.00	3.61	0.91

We also found through the focus group that these functions of socialization and stimulation have been leveraged by *Class Plus*, which, according to the students, has been the best innovative initiative at the school in recent years.

I also agree. In my opinion, I believe that Class Plus was one of the best things that happened during the school year. (S8)

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

According to the eight students who took part in the focus group, this temporary and more homogeneous group of students led to an improvement in their sense of belonging, greater identification with their colleagues in the group and, consequently, greater well-being, a better working environment and a greater willingness to participate, collaborate and learn.

(...) I think it helped create a good atmosphere, to ensure students are at the same level, which makes us look at each other without thinking that someone is at a different level than others, we're all, as I say, in the same boat. And I think all this has led to a good atmosphere, to everyone having a good experience and improving their skills and grades. (S4)

We note that stimulation for learning was also promoted by the existence of *Class Plus*, where the homogeneity of the group made it easier for the teachers to adapt the instruction to their learning profile, which was also reflected in a greater predisposition for learning and, consequently, an improvement in learning, according to the students and to the teachers.

I think it was a time when we were able to improve, perhaps even our grades, but above all we were able to improve our skills, especially in languages. (S4)

(...) because we had more support, and we were able to understand the subject better and respond to the things we were asked correctly. Hence, we gained more confidence. (S7)

(...) and the students with difficulties, and this happened in my class last year, which was a very good class, but which had two or three

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

students with difficulties who were afraid to participate, because their classmates were so good that they were afraid of saying something silly, while in Class Plus they were with students with the same profile, the same level, and they realized that, after all, they weren't the only ones and they started to enjoy participating and lost their fear, which was very, very positive. (T3)

Of course, of course it will improve students' learning. Yes, it's a long-term project. (T2)

Therefore, it seems to us that a gradual shift is taking place from a paradigm of instruction and transmission, in which the act of educating appears as a formatting operation to a paradigm of learning, where students are seen as the center of educational activity, in which the dimensions of affection and help take on major importance. However, we are still a long way from the communication paradigm, where the focus is on students' interaction with a given wealth of information, which is culturally valid and considered necessary for life in today's societies [73]. This slow change in practices is also proof that we are still facing emerging modes of collective professional practice at the level of educational teams, which need to be reinforced and made more consistent to enable teachers to develop deep learning, which happens in more advanced PLCs in which teachers have already adopted teaching methods that allow students to deal with their learning in an active and cooperative manner [8].

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

2.4. Conclusions

The change in some organizational structures, such as the organization of teaching by educational teams and the creation of flexible groups of students, promoted and supported by senior and middle leadership, has enabled, through the creation of learning communities, the promotion of a culture of collaboration and collegiality among teachers through the participation and contributions of the majority of teachers at educational team meetings, their involvement in dialogue, the sharing of information, the collaborative management of student learning and the creation of flexible student groups. However, these working dynamics have not been enough to establish a culture of learning among the teachers, the teams and the school. The tenuous individual and collective learning that has arisen from these collaborative dynamics was essentially due to a fragile reflection on classroom practices, which were hardly ever shared at meetings due to a lack of confidence on the part of some of the teachers, and were never addressed by the middle leaders, either through observation or by raising difficult questions at meetings. The creation of learning capacity involves challenging tacit knowledge through critical, dialogical, in-depth and wide-ranging reflection that is not limited to technical reflection on student results but questions the beliefs and representations teachers have of themselves and of teaching, which was not the case in the educational teams we studied. This also explains why the mentality of some teachers has not changed, which could, on the one hand, justify their lack of involvement, their lack of ethical and moral commitment to the collaborative dynamics of the team, their colleagues, and the students. On the other, it may explain a slow change in classroom practices and a very cautious

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:

The progressive emergence of a professional metamorphosis

evolution from individual to collective performance, as teacher involvement is one of the most promising and effective ways of improving schools [62].

Thus, deeper learning for teachers, students, and the school organization involves creating learning communities. These communities should focus on critical and in-depth analysis of problems of practice and students' difficulties through an investigative approach. This approach will help to understand what is working best and why, requiring observation and comparison of practices. This requires a good working environment among its members, mutual respect, openness to criticism and trust that can withstand the sharing of personal and professional weaknesses. In this context, middle leaders can also make a significant contribution by starting to observe practices, giving constructive feedback to colleagues, asking difficult questions and confronting weaker practices, and going on to make innovative strategic decisions rooted in their values and professional practices. This critical and in-depth reflection on what goes on in the classroom, the ability to investigate in order to change and a more active and intervening role for the middle leadership can lead to a change in the mentality of teachers, resulting from the examination of their actions and thoughts, and consequently to a positive change in their vision of teaching and in their pedagogical performance.

In this sense, our research may have an impact on policymakers, school leaders and teachers because, by showing that changing structures without changing beliefs and collaboration without learning does not lead to substantial change, we have provided a number of leads regarding the action and role of each of the players in transforming a school into a learning organization.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

However, we suggest that future work could investigate the collaborative dynamics and the actions of the players in the educational teams at a greater number of schools, in order to gain an understanding of to what extent the results of this research, limited to a specific case, can be extended to similar contexts.

2.5. References⁸

1. UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*; UNESCO: Paris, France, 2017.
2. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*; UNESCO: Paris, France, 2021.
3. Nóvoa, A.; Alvim, Y. *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*; SEC/IAT: Salvador da Bahia, Brasil, 2022.
4. Stoll, L. Creating capacity for learning: Are we there yet? *J. Educ. Chang.* **2020**, *21*, 421–430. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09394-z>
5. Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M.; Thomas, S. Professional learning communities: A review of the literature. *J. Educ. Chang.* **2006**, *7*, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
6. Ismail, K.; Ishak, R.; Kamaruddin, S. Professional learning communities in Malaysian schools: A contemporary literature review. *Univers. J. Educ. Res.* **2020**, *8*, 1535–1541. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080447>
7. Lee, M.; Kim, J.W.; Mo, Y.; Walter, A.D. A review of professional learning community (PLC) instruments. *J. Educ. Adm.* **2022**, *60*, 262–287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0060>

⁸MDPI's style, baseado no American Chemical Society Style Guide, segundo requisitos da Revista *Education Sciences*

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

8. Warwas, J.; Helm, C. Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teach. Teach. Educ.* **2018**, *73*, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
9. Pinheiro, G.; Alves, J. Comunidades de Aprendizagem: Efeitos e desafios— Uma scoping review. *Cad. Pesqui.* **2023**, *53*, e10136. <https://doi.org/10.1590/1980531410136>
10. Alves, J.; Formosinho, J.; Verdasca, J. Os caminhos do resgaste: A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades*; Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J., Eds.; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2016; pp. 12–18.
11. Machado, J.; Formosinho, J. Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Rev. Port. De Investig. Educ.* **2016**, *16*, 11–31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
12. Formosinho, J.; Machado, J. *Equipas Educativas: Para uma Nova Organização da Escola*; Porto Editora: Porto, Portugal, 2009.
13. Formosinho, J.; Machado, J. Tipos de organização dos alunos na escola pública. In *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola*; Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J., Eds.; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2016; pp. 19–38.
14. Formosinho, J.; Machado, J. As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*; Machado, J., Alves, J., Eds.; Universidade Católica Portuguesa: Porto, Portugal, 2013; pp. 91–105.
15. Fullan, M.; Hargreaves, A. *Por que Vale a Pena Lutar?*; Porto Editora: Porto, Portugal, 2001.
16. Formosinho, J.; Machado, J. Diversidade discente e equipas educativas. In *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola*; Formosinho, J., Alves, J.,

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

Verdasca, J., Eds.; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2016; pp. 39–69.

17. DuFour, R.; DuFour, R.; Eaker, R.; Mattos, M.; Muhammad, A. *Revisiting Professional Learning Communities at Work: Proven Insights for Sustained, Substantive School Improvement*, 2nd ed.; Solution Tree Press: Bloomington, IL, USA, 2021.
18. DuFour, R. What is a professional learning community? *Educ. Leadersh.* **2004**, *61*, 6–11.
<https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
19. Huijboom, F.; van Meeuwen, P.; Rusman, E.; Vermeulen, M. Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learn. Cult. Soc. Interact.* **2021**, *31*, 100566.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
20. Admiraal, W.; Schenke, W.; de Jong, L.; Emmelot, Y.; Sligte, H. Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Prof. Dev. Educ.* **2021**, *47*, 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
21. Chua, W.C.; Thien, L.M.; Lim, S.Y.; Tan, C.S.; Guan, T.E. Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysian Chinese secondary school. *SAGE Open* **2020**, *10*, 1–11.
<https://doi.org/10.1177/2158244020925516>
22. Jensvoll, M.H.; Lekang, T. Strengthening professionalism through cooperative learning. *Prof. Dev. Educ.* **2018**, *44*, 466–475.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1376223>
23. Lund, L. When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improv. Sch.* **2020**, *23*, 5–20.
<https://doi.org/10.1177/1365480218772638>

24. Sæbø, G.I.; Midtsundstad, J.H. How can critical reflection be promoted in professional learning communities? Findings from an innovation research project in four schools. *Improv. Sch.* **2022**, *25*, 174–186. <https://doi.org/10.1177/13654802221082477>
25. Jafar, M.F.; Yaakob, M.F.M.; Awang, H.; Zain, F.M.; Kasim, M. Disentangling the toing and froing of professional learning community implementation by reconnecting educational policy with school culture. *Int. J. Instr.* **2022**, *15*, 307–328. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15218a>
26. Schein, E. *Organizational Culture and Leadership*, 3rd ed.; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA, 2004.
27. Day, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*; Porto Editora: Porto, Portugal, 2001.
28. Torres, L. Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. *Educ. Soc.* **2023**, *44*, e260427. <https://doi.org/10.1590/ES.260427>
29. Hargreaves, A. *Os professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*; McGrawHill: Lisboa, Portugal, 1998.
30. Lima, J.A. *As Culturas Colaborativas nas Escolas*; Porto Editora: Porto, Portugal, 2002.
31. Little, J. The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers? Professional relations. *Teach. Coll. Rec.* **1990**, *91*, 509–534. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
32. Flores, M.A. Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. In *Da Construção do Sucesso Escolar: Uma Visão Integrada*; Cabral, I., Alves, J., Eds.; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2017; pp. 85–114.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

33. Cavanagh, R. The Cultural and Improvement of Western Australian Secondary Schools. Doctoral Thesis, Curtin University, Bentley, Australia, 1997. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/2189>
34. Stoll, L.; Kools, M. The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *J. Prof. Cap. Community* **2017**, *2*, 2–17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
35. Ghani, M.; Velarde, J.M.; Crow, G.M.; Crowengku-Arifin, G.M. School improvement in the United States: Practices of professional learning communities from School leaders' perspectives. *Malays. Online J. Educ. Manag.* **2020**, *8*, 57–78. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/26382>
36. Prasertcharoensuk, T.; Chaiwan, J.; Tang, K.N.; Makmee, P. A causal relationship model of primary public school students' achievement: A multiple group analysis. *Pertanika J. Soc. Sci. Humanit.* **2021**, *29*, 3003–3024. <https://doi.org/10.47836/pjssh.28.4.29>
37. MacBeath, J. A Story of Change: Growing Leadership for Learning. *J. Educ. Chang.* **2006**, *7*, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0011-6>
38. de Jong, W.A.; de Kleijn, R.A.M.; Lockhorst, D.; Brouwer, J.; Noordegraaf, M.; van Tartwijk, J.W.F. Collaborative spirit: Understanding distributed leadership practices in and around teacher teams. *Teach. Teach. Educ.* **2023**, *123*, 103977. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103977>
39. Hooper, A.; Potter, J. *Liderança Inteligente: Criar a Paixão pela mudança*, 10th ed.; Atual Editora: Coimbra, Portugal, 2018.
40. Sergiovanni, J. *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*; Edições Asa: Alfragide, Portugal, 2004.
41. Kotter, J. *Liderando Mudanças: Transformando Empresas com a Força das Emoções*; Alta Books Editora: Rio de Janeiro, Brasil, 2017.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

42. Bolivar, A. *Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global*. In *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que nos Diz a Investigação*; Cabral, I., Alves, J., Eds.; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2020; pp. 17–32.
43. Fernández-Enguita, M. *Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado*. In *La Organización Escolar: Repensando la Caja Negra para Poder Salir de Ella. Una Acción Educativa Comprometida con el Desarrollo Humano*; Fernández-Enguita, M., Ed.; ANELE-REDE: Andalucía, España, 2020; pp. 17–33.
44. Ministério da Educação Portuguesa. *Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II série, n.º 143 [Regulation Regarding the Profile of Students Learning Compulsory Education]*; Ministério da Educação e Ciência: Lisboa, Portugal, 2017. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf
45. Ministério da Educação Portuguesa. *Decreto-Lei 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, n.º 129 [Regulation Regarding the Legal Framework for Inclusive Education]*; Ministério da Educação e Ciência: Lisboa, Portugal, 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
46. Ministério da Educação Portuguesa. *Decreto-Lei 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, n.º 129 [Regulation Regarding the Curriculum for Primary and Secondary Education and the Guiding Principles for Learning]*; Ministério da Educação e Ciência: Lisboa, Portugal, 2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
47. Tracy, S. *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*, 2nd ed.; Wiley Blackwell: Hoboken, NJ, USA, 2020.
48. Afonso, N. *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2014.

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

49. Coutinho, C. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, 2nd ed.; Almedina: Coimbra, Portugal, 2022.
50. Stake, R. *The Art of Case Study Research*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 1995.
51. Almeida, L.; Freire, T. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, 5th ed.; Psiquilibrios Edições: Braga, Portugal, 2017.
52. Creswell, J.W.; Creswell Báez, J. *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*, 2nd ed.; Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 2021.
53. Bardin, L. *Análise de Conteúdo*, 2nd ed.; Edições 70: Coimbra, Portugal, 2013.
54. Baptista, I.; Caetano, A.; Amado, J.; Azevedo, C.; Pais, S. *Carta Ética*, 2nd ed.; Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Porto, Portugal, 2021.
55. Vedder-Weiss, D.; Sabag-Cohen, R.; Feniger, Y. The role of motivational structures in teacher professional learning communities. In *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences*; Gresalfi, M., Horn, I.S., Eds.; International Society of the Learning Sciences: Nashville, Tennessee Vanderbilt University, 2020; Volume 4, pp. 2221–2224.
56. van den Boom-Muilenburg, S.N.; Poortman, C.L.; Daly, A.J.; Schildkamp, K.; de Vries, S.; Rodway, J.; van Veen, K. Key actors leading knowledge brokerage for sustainable school improvement with PLCs: Who brokers what? *Teach. Teach. Educ.* **2022**, *110*, 103577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103577>
57. Bolivar, A. Lideranças pedagógicas e transformacionais: Princípios, práticas e possibilidades. In *Da Construção do Sucesso Escolar: Uma Visão Integrada*; Cabral, I., Alves, J., Eds.; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2017; pp. 47–68.

58. Forde, C.; Kerrigan, K. Middle leaders in the schools. In *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*; Menter, I., Ed.; Palgrave Macmillan: London, UK, 2023; pp. 644–686. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3>
59. Tintoré, M. Preparando el futuro: Los nuevos retos del liderazgo para el aprendizaje. In *Escolas a Construir Futuro*; Palmeirão, C., Alves, J., Eds.; Universidade Católica Editora: Porto, Portugal, 2022; pp. 19–33.
60. Zhang, J.; Yuan, R.; Yu, S. What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* **2017**, *45*, 219–237. <https://doi.org/10.1177/1741143215617945>
61. Stoll, L.; Louis, K.S. Professional learning communities: Elaborating new approaches. In *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemma*; Stoll, L., Louis, K.S., Eds.; Open University Press: Maidenhead, Berkshire, UK, 2007; pp. 1–13.
62. Bolívar, A. La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Rev. Iberoam. Sobre Calid. Efic. Cambio Educ.* **2013**, *11*, 60–86. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>
63. Leithwood, K. Department-Head leadership for school improvement. *Leadersh. Policy Sch.* **2016**, *15*, 117–140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
64. Grimm, F. Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities. *Prof. Dev. Educ.* **2023**, 1–13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>
65. Kelchtermans, G. O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In *A Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e*

Organizational learning within the context of the functioning of educational teams:
The progressive emergence of a professional metamorphosis

Perspetivas; Flores, M.A., Veiga Simões, A., Eds.; Pedago: Odivelas, Portugal, 2009; pp. 61–98.

66. Tahir, L.M.; Musah, M.B. Implementing professional learning community in rural Malaysian primary schools: Exploring teacher feedback. *Int. J. Manag. Educ.* **2020**, *14*, 422–451.
67. Pires, E.; Fernandes, A.; Formosinho, J. *A Construção Social da Educação Escolar*; Edições Asa: Alfragide, Portugal, 1991.
68. Delors, J. *L'Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans. [Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle]*; UNESCO: Paris, France, 1996.
69. Figueiredo, A. Que futuro para a Educação pós-pandemia? Um balanço prospetivo. In *Estado da Educação 2020*; Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Perdigão, R., Lourenço, V., Eds.; Conselho Nacional de Educação: Lisboa, Portugal, 2022; pp. 252–259.
70. Christodoulou, P.; Papanikolaou, A. Examining pre-service teachers' critical thinking competences within the framework of education for sustainable development: A qualitative analysis. *Educ. Sci.* **2023**, *13*, 1187. <https://doi.org/10.3390/educsci13121187>
71. Fernandes, D. *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*; Texto Editores: Lisboa, Portugal, 2005.
72. Alves, J. Avaliação pedagógica: Alargar os horizontes da avaliação a serviço das aprendizagens. In *Da Construção do Sucesso Escolar: Uma Visão Integrada*; Cabral, I., Alves, J., Eds.; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2017; pp. 141–172.
73. Trindade, R. A revolução pedagógica do século XXI: Continuidades e ruturas. In *Da Construção do Sucesso Escolar: Uma Visão Integrada*; Cabral, I., Alves, J., Eds.; Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia, Portugal, 2017; pp. 173–184.

Capítulo 3. Middle leadership in educational teams: Practices and effects on the development of learning communities

Abstract

In a new context of management and teaching action, framed by the organisation of the school into educational teams, middle leaders can play a key role in promoting learning communities, teacher development and improving teaching. Therefore, it seems relevant to understand the practices of these leaders that make their leadership effective. To this end, we adopted a qualitative research paradigm, operationalised through a case study, combining a quantitative and qualitative approach. Thus, we articulated data analysis processes based on descriptive statistics, which we subjected to structural and semantic analysis and interpretation, with a qualitative approach, essentially based on content analysis, to delve into some unique contexts and the perspective of individual actors. After analysing the data, we conclude that educational team coordinators play a fundamental role in facilitating the interpersonal characteristics of learning communities, involving teachers in a more collaborative and collegial working environment. However, their role in facilitating teacher learning is weaker, which hinders their contribution to deepening teacher learning and changing classroom practices.

Keywords: middle leadership, professional learning communities, education teams, teacher learning

3.1. Introduction

An adequate response to the challenges of the future that promotes quality and equity will require making the school a place of learning, not only by redesigning its workplaces, but also by reorganising structures and redistributing roles, in a metamorphosis that allows overcoming the rigidity, disjointedness and inflexibility that are characteristics of an old grammar school and that have hindered new curricular proposals and teaching practices (Bolivar, 2017; Cabral & Alves, 2016). Significant change requires new conceptions of time, space, rhythm, student groupings and work teams in the context of a more generative grammar (Alves, 2021).

Considering that the transformative energy of the school organisation should come from within and from its actors, and that there are few studies investigating how middle leaders foster peer collaboration and support teachers' learning in Professional Learning Communities (PLCs) (Chen & Zhang, 2022; Harris & Jones, 2017), we intend to explore the power and autonomy of the school and teachers as privileged sources of knowledge and improvement, through the actions of leadership, namely middle leaders, and the constitution of learning communities (Roldão, 2019; Stoll et al., 2017), through the organisation of the school by educational teams (Formosinho & Machado, 2009, 2016a).

Indeed, the greater autonomy of schools in decision making and their increased responsibility for change processes means that these cannot be managed by top leadership alone, but require a distribution of leadership. The greater involvement of middle leaders will, in turn, require research attention on the nature of their roles and their impact on teacher performance (de Nobile, 2018; Leithwood et al., 2019). Furthermore, PLCs are seen as a promising

context for teachers' continuous professional development (Vanblaere & Devos, 2018) and there is evidence that leadership is essential for their successful development (Stool et al., 2006), so it also seems relevant to explore how middle leaders can facilitate the characteristics of PLCs (Chen & Zhang, 2022). However, there are few studies that examine the internal mechanisms of PLCs to support teacher learning from the perspective of middle leaders (Grimm, 2023), i.e. how these leaders facilitate peer collaboration and support teacher learning is still relatively unknown (Chen & Zhang, 2022), although it is an area of growing interest internationally (Forde & Kerrigan, 2023).

Hence the importance of this study, which seeks to identify not only middle leaders' practices in building collegial relationships and facilitating deep and meaningful conversations within educational teams, but also their impact on teacher learning, changes in teaching practice and the promotion of learning communities.

State of the art

3.1.1. Educational teams as Professional Learning Communities

The concept of organising teaching by educational teams is based on the argument that educational development must be conceived within the school, by a large group of teachers who promote the learning of the same students, according to their characteristics and needs, their context and from a critical perspective. In this sense, the practices of middle leadership are crucial. In fact, the creation of educational teams is an organisational process aimed at developing alternative and flexible formulas for the grouping of students and teachers, the management of time, space and the curriculum, in order to provide

solutions that make it easier to respond to the difficulties of all students (Formosinho & Machado, 2009, 2016a).

An educational team is made up of teachers of different subjects who are assigned all the students of a given year and who become responsible for the learning of each of them through integrated management of the curriculum, school activities, times, spaces and flexible grouping of students. In this way, teaching becomes a collective task, in collaboration and mutual interdependence, co-constructed in common spaces that allow for the sharing of experiences among teachers, which not only stimulates collaborative work among peers, but also the tasks of coordination and affirmation of middle leadership (Formosinho & Machado, 2009, 2016a). In fact, the management of all the students in a given school year justifies the existence of a new middle management structure, the year coordinator (Formosinho & Machado, 2016b), exercised by the coordinator of each educational team, who, together with the teachers, plans, monitors, evaluates and reorganises the students' learning programmes in order to respond in a timely manner to all the difficulties diagnosed (Alves & Cabral, 2019; Formosinho & Machado, 2016b).

In this way, each educational team functions as a learning community that reorganises the school's organisational structure, creates conditions for collaborative work and aims to promote teacher and student learning and the transformation of teaching practices (Alves et al., 2016; Formosinho & Machado, 2009, 2016b).

3.1.2. Middle leadership: practices and effects

With the resurgence of interest in school effectiveness and improvement, and the recognition of the catalytic effect of leadership in improving student outcomes (Eckert et al., 2023; Grissom et al., 2021; Harris et al., 2019; Leithwood et al., 2008, 2019), research has focused not only on collaboration but also on leadership in school settings, expanding into areas such as distributed and shared leadership, middle leadership, pedagogical and transformational leadership.

Indeed, the distribution and sharing of leadership is essential to face the multiple and intense challenges that arise in an improvement environment. Therefore, the success of a school does not depend on the actions of a single, heroic and charismatic head teacher (Kotter, 2017), but rather on their ability to develop the leadership skills of others to respond in the most collaborative and effective way to the challenges posed by the school context (Meyers & Hambrick, 2019). Recent research findings (Chen & Zhang, 2022; Harris et al., 2019; Vanblaere & Devos, 2018; Zheng et al., 2023) indicate that distributed and shared leadership has a significant impact on teacher leadership and PLCs, which in turn influence individual teachers' self-efficacy. Thus, PLCs are structures whose collaborative culture should be perceived as very important by school leaders, as they can play a key role in exercising their leadership influence by encouraging open and critical discussions on school issues (Zheng et al., 2023).

In this context, middle leaders play a central role in school improvement, as they have great potential to influence practice through formative and pedagogical leadership that focuses on the development of people (Tintoré, 2022). Pedagogical leadership has been accepted as a central element of school

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

leadership (Hallinger & Wang, 2015) and contributes to learning in three main ways: defining the school's mission and goals, designing academic structures and processes, and developing people (Day, 2019; Gurr, 2019; Hallinger & Wang, 2015; Leithwood et al., 2008, 2019; Stoll et al., 2017). However, transformational leadership has also emerged as a prominent framework, known for its potential to drive positive change and promote organisational growth. Its relevance focuses on its potential to create the necessary mindset among teachers to improve the school, emphasising their motivation and inspiration to increase their level of collective efficacy (Negussie & Hirgo, 2023). According to Robinson et al. (2008), when pedagogical and transformational leadership are used simultaneously, they have a positive impact on school improvement. Thus, in order to ensure deep learning for teachers in learning communities, middle leaders must not only challenge current conceptions of teaching and learning and create habits of inquiry, but also seek to build cultures of trust and sharing (Grimm, 2023).

However, middle leaders' practice can be hampered by various tensions: articulating the demands of teaching and leading; creating common educational horizons and perspectives; respecting personal singularities, and generating collegial dynamics; balancing the competing expectations of senior leaders and teachers (Bennet et al., 2007; Harris et al., 2019). Their actions can also be constrained by the tension between the desire for a collegial approach and the emphasis on performativity, which remains problematic. Their role thus oscillates between being an efficient manager, working with their teams to realise the vision of top leadership, and being an innovative leader, empowering colleagues to

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

make strategic decisions rooted in their values and professional practices (Ainsworth et al., 2022).

From this briefly outlined theoretical framework, we can see that the concept of organizing teaching through educational teams follows the argument that educational development, even in response to external mandates, must be conceived as local, locally based, and built from a critical perspective. For this conception of educational development, middle leadership practices and their effects are crucial. Therefore, the research questions for this study are as follows:

- Can the organization of the school into educational teams contribute to the development of a more participatory middle leadership with professional agency?
- What educational team coordinator practices support PLC development, professional learning, and classroom teaching improvement?
- What challenges do educational team coordinators face in promoting meaningful leadership?

According to Gootenboer (2018), there is no unified and singular notion of best practice in educational institutions, so leaders need to develop and practice their leadership as a form of practice that responds to the needs of the context. Therefore, in order to answer these research questions, we used qualitative research, namely an instrumental case study (Stake, 1995), opting to collect multiple perspectives (principals, educational team coordinators, teachers, students, educational technicians, participant observation), seeking a more analytical and in-depth exploration of the actions of middle leaders, close to practical realities and privileging the voice of leaders, thus making them active

participants in the production of knowledge to support policies and practices (Gootenboer, 2018).

3.2. Method

3.2.1. Research design

The data presented in this article were collected as part of a wider qualitative study of educational teams, conducted as part of a doctoral dissertation in Educational Sciences, and analyzes how they are organized, function and self-regulate, and the impact they have on their stakeholders, educational processes and school cultures. In this article, we have narrowed the focus to the development of more participative middle leadership with professional agency in the context of educational teams, highlighting the practices of these middle leaders that support teacher learning and improve classroom teaching.

3.2.2. Context

This case study was carried out in a school cluster in the north of Portugal, serving students from pre-school to the 9th grade. In 2023, the school, described in more detail in Table 3.1, had 85 teachers and 980 students. Following the Covid-19 pandemic, the school drew up a plan, “Plan 21/23 - More School”, to catch up on learning. One of the organisational strategies planned and implemented was to organise the school into educational teams, one for each grade. The teachers’ timetable included 90 minutes for a fortnightly educational team meeting so that teachers, in coordination with a leader, could manage the learning of all students in that year and respond to diagnosed problems in a

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

contextualised and timely manner. The 9 coordinators were all experienced (20 to 30 years of teaching experience) and had experience in other leadership positions (department coordinators, project coordinators, class leaders). Their experience as educational team coordinators ranged from one to two years.

Table 3.1. School characteristics

Main features	Organizational changes	Signs of a collaborative culture	New middle leadership positions
A 30-year-old school; Located in a rural setting; From pre-school to 9th grade; With a stable number of students (980 in 2023); With a stable teaching staff (85 teachers in 2023); Teachers with extensive professional experience, with an average age of 48.	The organization of the teaching by teams of educators, aimed at the success of all the students and their well-being; With an average of 12 teachers	Work in educational teams. Meetings every other week for 90 minutes.	9 Educational Team Coordinators with an average age of 52; With experience in other middle leadership positions; With the exception of one who has been there for 6 years, they have been working at the school for more than 10 years.

3.2.3. Data collection, analysis, and processing

To gain a deeper insight into the practices of the educational team coordinators and their effects, we chose a qualitative research design, based on a qualitative-quantitative approach. We combined semi-structured interviews with the school principal and educational team coordinators ($n=3$); with collective interview with the educational technicians and focus groups with teachers ($n=6$) and students ($n=8$). These interviews and focus groups were conducted via the

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

Zoom platform at a time that was convenient for everyone. The interviews lasted 40 to 60 minutes and the focus groups 60 to 70 minutes, according to table 3.2.

Table 3.2. Overview of qualitative data collected - participants

Data collection methods	n	Minutes	Participants	Age	Years of service at the school	
Semi-structured interviews	4	45	Principal (P)	59	30	
		60	Coordinator 1 (C1)	60	5	
		45	Coordinator 2 (C2)	53	25	
		40	Coordinator 3 (C3)	51	19	
Collective interview	1	35	Educational Technician (ET1)	40	3	
			Educational Technician (ET2)	43	3	
			Teacher (T1)	42	14	
			Teacher (T2)	51	2	
			70	Teacher (T3)	57	18
				Teacher (T4)	50	16
				Teacher (T5)	60	13
Focus Group	2	60	Teacher (T6)	40	2	
			Student (S1)	14	3	
			Student (S2)	15	5	
			Student (S3)	15	5	
			Student (S4)	15	5	
			Student (S5)	14	5	
			Student (S6)	15	4	
			Student (S7)	14	5	
			Student (S8)	15	5	

We also observed educational team meetings ($n=7$) and lessons ($n=12$), administered a questionnaire to students ($n=75$) and teachers ($n=54$), analyzed the school's structuring documents, and kept a field diary, taking narrative and reflective notes during or immediately after each activity.

The questionnaires were administered online via a shared link sent by email to each participant. To process these data, we used data analysis

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

procedures based on descriptive statistics, which we subjected to structural and semantic analysis and interpretation.

All data from the interviews and focus groups were digitally recorded, transcribed and categorised into emerging themes, following the content analysis methodology proposed by Bardin (2013).

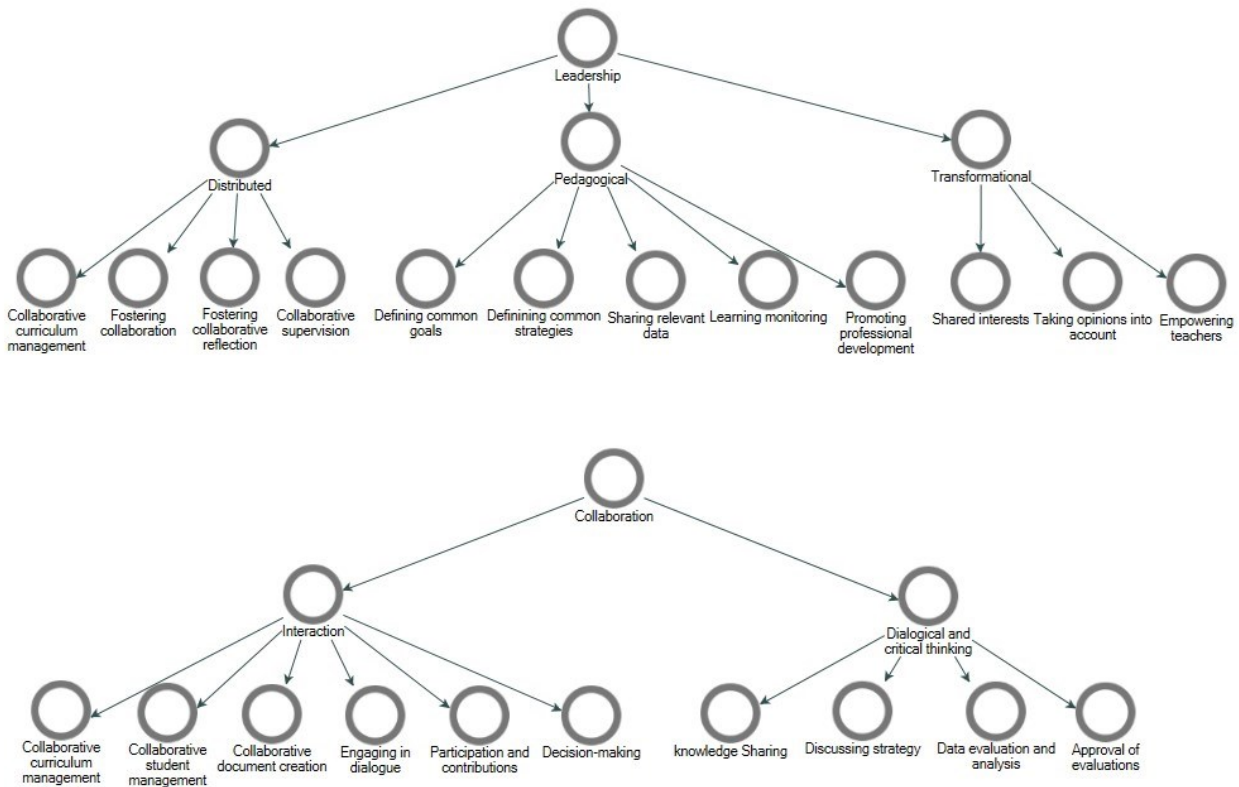


Figure 3.1. Content analysis: themes and categories

NVivo 14 software was used to create analysis matrices, which facilitated the interpretation and triangulation of the data in order to find patterns and relationships between the different themes and participants.

Several measures were taken to ensure the reliability of the study: validation of the participants by returning the transcriptions to them to avoid misinterpretations; triangulation of the data by cross-referencing different participants and methods; prolonged presence in the school, which ensured the

observation of repeated interactions and helped us to develop a comprehensive and deep understanding of the functioning of the school; the field diary allowed us to exercise reflexivity by sharing beliefs and biases and explaining how they influenced our interpretation, which contributed to making our qualitative study more precise (Creswell & Creswell Báez, 2021).

Ethical agreements were also made with all participants to ensure that they were informed of the scope and objectives of the study, and that they were given informed consent, the right to withdraw and anonymity.

3.3. Findings

Given the importance of middle leadership as an element of teachers' development throughout their careers (Forde & Kerrigan, 2023), and also considering that it is more relevant to examine their role, rather than focusing on leadership models or exceptional attributes and qualities of an individual, to examine practices as activities carried out according to a context that bring about significant changes (Leithwood et al., 2019), we will present the findings of our study, which will be structured in two parts. First, we will look at the practices of year coordinators within education teams, and then we will focus on their impact on PLC development, teacher learning and classroom practice.

3.3.1. Practices of middle leaders in the context of educational teams

Of the five leadership practices with an impact on student outcomes: setting goals and expectations; strategically acquiring resources; planning, coordinating and evaluating teaching and the curriculum; facilitating/participating in learning and professional development; and creating an appropriate and

supportive context, Robinson et al. (2008) concluded that the fourth was the most important, followed by the third. Therefore, we will structure the data presentation around these two dimensions to demonstrate how middle leaders may or may not develop a sense of agency through curriculum management and promoting collaboration.

3.3.1.1. People development

Given that the promotion of collaboration and the creation of a collegial environment (Huijboom et al., 2021) are fundamental to teacher learning, we will first look at the practices of the educational team coordinators that promote this in the grouping studied.

Based on the observations made during the educational team meetings, we noticed that there is always an effort to share the structure of the meeting memorandum beforehand, so that teachers already have some of the most important information, which facilitates later reflection and collaboration beyond the meeting. On the other hand, there is also a constant concern on the part of the coordinator to listen to all colleagues on the most complex issues, as confirmed by the words of two of the coordinators (C) and one of the teachers (T).

I try to involve all colleagues in my meetings. (C1)

Everyone is always involved. (C3)

Also, the coordinators put the memos on the Internet, which are available until the middle of the following week, which allows us to add more

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

information, even for us to take notes, to take the information from these memos, so it is a constant job, it is not a one-off job. (T2)

To encourage this collaboration, the coordinators are also keen to encourage the sharing of good practice between colleagues, particularly in cases where students are performing better than expected.

Whenever a colleague mentions that a student in their subject is behaving more positively or achieving better results, I try to ask the colleague about the pedagogical, assessment and behavioural strategies used with this student that made this positive highlight possible. (C1)

According to the teachers, this exchange is very important because

(...) it has a very positive impact on our professional development because, as I said before, we learn new working strategies, we learn new perspectives that help us to solve situations that we thought were difficult, as well as situations of conflict in the classroom, so I think it is very positive. (T1)

This exchange of knowledge and experience, as well as the evaluation of the projects or plans carried out by the team, also seems to allow for collaborative supervision, which, according to the principal (P) and a teacher, can help teachers to learn from each other and to become more aware of their colleagues' performance in the classroom.

But when we work in educational teams, this monitoring (of classroom work) is already done by the collective. So it is a good way for us to develop in terms of teaching and learning. (P)

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

So the first thing the coordinators do is to ask each teacher for his or her opinion about the lesson, about the strategies used, whether they were successful, whether they were appropriate or not. Everyone has their say. It is recorded in the memorandum. (T2)

Thus, it seems that the coordinators want to trigger a collective reflection on all the work carried out by their teams.

So I try to give everyone the opportunity to share good practices in their classes and subjects, to make suggestions for solving certain problems that arise, and to express their opinions on other suggestions that are put forward. (C2)

From observing the meetings, we can see that difficulties are shared, solutions are sought, but they are always focused on the students' lack of autonomy, their lack of organisation, their lack of interest and motivation. At no point did we see any reflection leading to an analysis of teaching practices that could justify this attitude on the part of the students. Even when the coordinators are aware that a student's behaviour varies from one subject to another, there seems to be a difficulty in confronting the practices of the colleagues in question by asking some difficult questions, which ends up limiting the impact of the reflections carried out on both teachers' and students' learning.

As far as assessment is concerned, there is constant reflection on the data from formative evaluation, we try to understand what is behind the failure of some students, but there is always a tendency to attribute the responsibility to the lack of work and autonomy of the students, to the

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

lack of family support, and we do not confront the teaching practices. Everyone is in their own bubble and it is very difficult to approach them in this way. (C2)

It also seems that the director and coordinators try to share the data resulting from either the interim assessment or the final evaluation of the students, but there is a certain difficulty in using it for continuous improvement. On the one hand, evaluation and data analysis seem to be carried out in a superficial and bureaucratic way, in the sense of checking compliance with norms: whether the plans and outlines have been met, whether the defined objectives have been achieved, but without a deep reflection on their implications for the personal, social and academic development of the students. On the other hand, diagnoses are made, but the proposals for remedying problems are not very innovative, and the same difficulties and weaknesses are pointed out again and again.

Students' results are shared at the end of the assessment periods defined in the school calendar. (P1)

As the person responsible, I take stock of the results in good time and present them to the team, and we all reflect a little together. (C1)

The meeting began with an update on the Domains of Curricular Autonomy project (a curricular option for interdisciplinary work). Each class leader reported on the work that had already been done as part of this project and the tasks that still needed to be carried out. It was concluded that all the projects were being implemented as planned at the

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

beginning of the school year and were in the process of being finalised. According to the teachers present, the students showed interest and were motivated to participate in the proposed activities. (Note from the field diary)

There should be monitoring and self-evaluation within the team itself. And that is not happening. I do not think there is, is there? We take stock at the end of the year, but that's it. So this is an obstacle of mine, a deficit of mine. I do not reflect on the work of the team because... I am a human being and I do not have time. I do not have time for reflection, I have a lot of things to do (...) (C1)

There is also an attempt on the part of the coordinators to develop collaborative decision-making processes, which can increase the capacity of members to respond better to more complex situations and trigger collective responsibility in teachers to promote the learning of all students.

Everyone is always called upon to intervene and give their opinion, and it is always the same, there may be a teacher who disagrees, but I usually ask if it is unanimous or if the majority agrees with what we are going to do next or what we've decided. (C3)

I just wanted to (...) share with you what I've been feeling since I started working in the education team. Up until the time we didn't work in the educational team, I was responsible for the classes I taught. Now I feel responsible for all the 5th grade students, which is the educational team I belong to, because I feel responsible and concerned about whether they

Middle leadership in educational teams:

Practices and effects on the development of learning communities

are learning, whether they are acquiring the concepts, whether they are not working and should be... I feel responsible for identifying their difficulties, I feel responsible for helping the students to overcome all their difficulties, and that didn't happen to me before. (T1)

In terms of creating a collegial environment, we understand that coordinators are concerned to pay attention to the teachers in their educational teams and to take into account their opinions and suggestions.

Although time is limited, I always try to listen to everyone's opinions and suggestions, and from there I try to build a consensus and respect the majority's way of thinking. (C2)

I think (...) everyone is listened to. The coordinators start with this and we feel that our opinion is taken into account. (T2)

They also try to support and guide the work of teachers, for example by inviting colleagues to share the pedagogical practices they have used with the class and which have produced positive results.

I give (support) when I sense that someone is having difficulties, like difficulties with IT, difficulties in engaging the students, difficulties... when I see a group of students complaining a lot about a particular subject. (C1)

I am always careful to start by setting an example, by presenting some strategies that I am implementing and that are bearing positive fruit. (C2)

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

However, at this level we also find that the work of the coordinator is limited in terms of the learning of teachers, especially those who have some weaknesses and are not yet able to identify them or demonstrate the need for this support.

Unfortunately, this mutual support does and does not exist. Unfortunately, I think it exists among those who do not need it so much, and it does not exist among certain people who would probably benefit immensely from it. (C1)

When there are problems, teachers in difficulty do not have the courage to expose themselves to their colleagues. We should not forget that teacher evaluation requires it... you have to hide your weaknesses and not expose yourself too much. In this sense, it seems to me that there is no coherent, robust trust. (C2)

Others are a little afraid to share their failures when they cannot handle a class (...) But the vast majority, besides participating, know that they have enough openness to do so. (T3)

This lack of openness and participation on the part of some team members, which was noted in the observations made, may be justified by the lack of relational trust on the part of these teachers, even though the coordinators were keen to motivate their colleagues emotionally with an attitude of trust.

And the rest of the intrinsic motivation is through appeal, awareness, spur to action (C1).

And I think the educational team encourages those moments. These fears disappear because I have this fear, but so does the other person,

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

so we are all there... we are on the same boat and we are here to help each other. (T5)

This lack of confidence on the part of some team members may be explained by the lack of empowerment of some of the more vulnerable teachers, concentrating the work on those who are more open to collaboration and change. Despite the coordinators' desire to motivate everyone to share, reflect and make decisions together, there seems to be some weakness on their part in coming up with creative practical proposals to empower this fringe of teachers who lack confidence and motivation for change.

But it is always the same people (who do the training and take the jobs)... and the others never do, it is easy for people to withdraw, it is easy for people to become demoralised, it is easy for people to shut themselves off in their own little world... That goes beyond me, it goes beyond me as a teacher and it goes beyond me as a team leader. (C1)

Consequently, these more capable teachers become more overburdened with work. (P)

3.3.1.2. Improving teaching programmes

With regard to the practices of educational team coordinators that contribute to the improvement of educational programmes, the strengthening of teaching and learning processes and the facilitation of quality learning experiences for all students, there seems to be a concern on the part of coordinators for collaborative curriculum management through the definition of common objectives to be achieved by the team.

Middle leadership in educational teams:

Practices and effects on the development of learning communities

Yes, there were goals, certainly attitudinal goals. (...) That's where it starts. Objectives to be achieved by the different classes, no doubt. Interdisciplinary objectives in terms of content. Objectives for structuring domains of curricular autonomy, trying to involve everyone, even those we already detect... the students we detect as being a little more resistant. And therefore objectives to overcome, in a way, the difficulties of these students. (C1)

At the beginning of the year, the individual reports of last year's assessment tests were critically read (...). The main weaknesses were diagnosed and the areas and essential learning to be recovered in the different subjects were identified. Therefore, the main objective of the team at this stage was to recover the essential learning in order to be able to think about the essential learning for the ninth grade. (C2)

But that's what was said at the beginning, to work for the success of all students, to leave no one behind, at least that's what I remember the coordinators saying from the beginning. (T2)

In addition to this concern to define common objectives, the observations made revealed a constant concern on the part of the coordinators to try to define strategies to achieve these objectives and to propose different practices that could be followed by the other teachers. In some of the meetings observed, the coordinators, faced with persistent unsatisfactory results from the students, proposed to avoid conventional lessons and transferable methods and to use more active methods with formative assessment and constant feedback of their results to the students so that they could see how they were progressing in each

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

lesson. They also suggested different approaches, including pair and/or group work so that students can collaborate with each other, and research and exploration of knowledge using computers or mobile phones. They also suggested replacing the traditional assessment test with other assessment tools that would enable students to learn by doing rather than just by rote.

However, verbal cues did not lead to joint work, there were no moments of joint production in meetings where teachers from different disciplines could create materials or small interdisciplinary projects that would allow more active methodologies to be used, which only happened once per team as part of the Domains of Curricular Autonomy Project.

Nevertheless, I believe that ... the professional development of teachers, in order to promote a change in teaching practices, needs to be deeper and more consistent, which should include, as I have already mentioned, collaborative supervision, sharing classes, exchanging classes, confronting less suitable practices, experimenting, joint action and implementation, which rarely happens due to a series of organisational constraints, such as lack of time and shared spaces, as well as the barrier of classes and subjects. (C2)

In my opinion, in the case of the production of teaching materials, this is a part that has been missing. (T3)

One of the reasons given by both coordinators and teachers for the lack of joint production of materials and interdisciplinary planning is the lack of time.

Another function of the educational teams, led by the respective coordinator, is the monitoring of the students' progress. In fact, from the observations made and

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

the analysis of the memoranda, we noticed that the first item on the agenda of all the meetings is to report on the formative assessment and to reflect on the students who have shown the most difficulties, making an individual analysis of their progress in the different subjects, both in terms of attitudes and learning.

We found that there is a concern to develop recovery plans, but that their impact ends up being somewhat limited because they focus on the same teaching strategies, and it seems to be difficult for teachers to become authors, to detach themselves from the programmes in order to make a more flexible adaptation of essential learning to the profile of the students in question, as the following note from our field diary makes clear.

A general presentation of the document (recovery plan) was made, but the coordinator asked the natural sciences, geography and history colleagues to review the essential learning they had included, since it wasn't a question of covering all the essential learning for the school year, but rather the learning that would enable the students to complete their compulsory education according to their learning profile. (Field diary note)

As far as the management of the students' learning is concerned, we think it is important to highlight the multidisciplinary work with the school's social mediation team, since the educational technician (ET), educators and mediators, also take part in these educational team meetings and work in partnership with the teachers on more transversal learning recovery strategies and in the field of non-formal education, through mentoring and social tutoring programmes.

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

I think (...) we do a lot of work on learning problem solving. Helping students to self-regulate, to be aware of what has happened, to understand how else they could have been in this or that situation(...)

(ET1)

It is also worth highlighting the existence of flexible groups of students, managed by the 7th and 9th grade educational teams, according to their learning profile. It seems to us that this could be another measure to support differentiated and transversal learning, with advantages for students' learning, as it makes it easier to adapt differentiated strategies to a more homogeneous group of students.

In the 7th and 9th grades, the "Class Plus" is applied, since it is the year in which the cycle begins and the year of the final exams. (...) In the case of the 9th grade educational team, in the subjects of Portuguese, Mathematics, Physics and Chemistry, Natural Sciences and English, groups of students with a more homogeneous learning profile are formed, who attend "Class Plus" for five to six weeks, which allows the teachers to work more adapted to this specific group of students. (C2)

So I think the main advantage is that the teacher adapts to the profile of the students. That's good, that's an added value of "Class Plus". (T2)

According to the students (S),

I think that the biggest project that happened (...), in these five years, was (...) the "Class Plus" (...) (S2)

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

I also agree, I think that Class Plus was one of the best things that happened during the whole school year. (S8)

3.3.2. Impact of middle leaders' practices in the context of educational teams

From the survey carried out with the teachers of the school ($n=54$) and according to Table 3.3, we can see that the majority of the teachers seem to have a very positive perception of the practices of the coordinators of the educational teams. More than 85% of the teachers think that the coordinators help to clarify the common objectives to be achieved by the team, as well as any doubts that may arise; that they take into account the suggestions made; that they provide moments for reflection; that they favour collective decision-making; that they know how to manage, integrate and value the different positions and perspectives of the group; and that they openly share information and knowledge.

Table 3.3. Teachers' perceived practices of educational team coordinators ($n=54$)

About the educational teams coordinators	Sporadically (Never/ Rarely)	Occasionally (Sometimes)	Regularly (Often/ Almost always)	Not applicable
He/she helps to clarify the common goals to be achieved by the team.		11%	87%	2%
He/she provides moments of co-creation as a team.	2%	18%	76%	4%
He/she helps to clarify any doubts that may arise.		13%	85%	2%
He/she takes into account the suggestions that are made.		11%	87%	2%
He/she provides moments for reflection.	4%	4%	88%	4%
He/she favours collective decision- making.		7%	91%	2%
He/she encourages team members to share suggestions and ideas.	4%	11%	83%	2%
He/she has difficulty listening to the difficulties presented.	78%	5%	15%	2%
He/ she knows how to manage, integrate and value the different positions and perspectives of the group.		11%	87%	2%
He/ she shares information and knowledge openly.	2%	5%	91%	2%
He/ she asserts his/her perspectives.	67%	15%	13%	5%

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

These practices may not only promote collaboration between teachers, but also create a collegial environment that may justify the feelings that most teachers have about working in educational teams. According to Table 3.4, more than 80% of teachers feel that they have someone to talk to when they have difficulties; that they can trust their colleagues when they face a problem or challenge; that they are more open to receiving feedback on their practice from their colleagues, as well as being able to change their perspectives; that their suggestions are taken into account; and that there is a common purpose towards collective quality performance. Thus, there seems to be a predisposition towards collaboration on the part of most teachers, although, as the coordinators pointed out, it is not yet universal, as we still see a small fraction of teachers who do not believe that colleagues build relationships of mutual trust and friendship, who find it difficult to approach colleagues and who are disappointed by them. However, according to the team coordinators, these attitudes may slow down change a little, but they do not prevent a good working environment.

A good working environment is also a facilitating factor. Note that just because there are people who are very attached to their own habits and practices does not mean they create a bad working environment! There are good working environments that allow sharing. (C1)

Fortunately, there are only a few of them, but they continue to hold back progress and do not fit into this equation of mutual support, because they are neither willing to give it nor count on it. (C2)

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

Table 3.4. Perceived feelings of teachers working in an educational team (*n*=54)

Working in educational teams, I feel that...	Disagreement (Completely Disagree and Disagree)	Agreement (Agree and Completely Agree)	I neither agree nor disagree
I have someone to talk to when I have difficulties.	7%	87%	6%
I can trust my colleagues when faced with a problem or challenge.	4%	87%	9%
I am more comfortable sharing my experiences.	11%	80%	9%
I am more open to receiving feedback from colleagues on my practice.	6%	85%	9%
I am more open to changing my opinions/perspectives.	4%	85%	11%
My suggestions are taken into account.	6%	87%	7%
I am disappointed in my colleagues.	83%	9%	8%
I find it difficult to approach my colleagues.	91%	6%	3%
My colleagues give me positive feedback on my performance.	13%	59%	28%
There is a common goal for high quality collective performance.	2%	93%	5%
There are human connections: colleagues build relationships of mutual trust and friendship.	17%	74%	9%
I am just doing my job.	67%	26%	7%
I am developing professionally.	13%	80%	7%
I feel more fulfilled.	30%	57%	13%

This willingness to collaborate, in the context of a good working environment to which the way in which the coordinators have managed the dynamics of the work of the educational teams has contributed, may also explain the positive perception of the majority of teachers who, according to Table 3.5, consider that the work of the educational teams has enabled them to get to know all the students in a given year and has thus promoted the sharing of responsibilities; self-reflection and self-evaluation, as well as openness to other perspectives; professional interaction with a positive impact on teaching practice and, therefore, opportunities for professional development.

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

Table 3.5. Teachers' perceptions of the dynamics of the work of educational teams
(*n*=54)

Collaborative work in educational teams...	Disagreement (Completely Disagree and Disagree)	Agreement (Agree and Completely Agree)	I neither agree nor disagree
It contributes to the academic success of all students.	15%	76%	9%
It leads to some teachers benefiting from the work of others.	76%	20%	4%
It is an effective way of supporting colleagues who are struggling.	11%	78%	11%
It contributes to our openness to different perspectives.	4%	92%	4%
It creates opportunities for teachers' professional development.	6%	85%	9%
It contributes to professional interaction with a positive impact on teaching practice.	4%	92%	4%
It contributes to self-reflection and self-evaluation.	4%	94%	2%
It increases the ability to respond to new challenges.	7%	85%	8%
It is a drain on our time to do other tasks.	61%	28%	11%
It encourages innovative and more effective teaching practices.	9%	78%	13%
It encourages agents of change.	13%	78%	9%
It allows you to get to know all the students in a given year.	15%	81%	4%
It promotes shared responsibility.	9%	87%	4%
It is a waste of time.	78%	7%	15%
It contributes to professional wellbeing.	26%	65%	9%

When observing the lessons (*n*=12), we counted the number of times the set of teaching practices listed in Table 3.6 appeared in each of the lessons observed. By calculating the average frequency of each of these methodological strategies, we can see that there have been no significant changes in teaching practices. The transmittable methodologies remain the most frequently used,

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

centred on teachers presenting content, albeit with interaction with students and through educational and interactive platforms; as well as the training methodology based on solving exercises from the textbook and activity book, and sometimes digital exercises. On the other hand, the use of methods of exploration, research and socialisation through group work, project work and experimental work is very rare and was barely noticeable in the classes observed.

Table 3.6. Frequency of teaching practices on the basis of lesson observations ($n=12$)

Frequency Pedagogical Practices	N	Minimum	Maximum	Average	Standard deviation
Use of new technologies	12	0.00	3.00	1.41	1.24
Displaying content from the manual	12	0.00	3.00	0.83	1.26
Presenting content from PPT or interactive platforms	12	0.00	3.00	1.16	1.46
Presenting content based on interaction with students	12	0.00	3.00	2.50	1.16
Solving exercises from worksheets/ activity books	12	0.00	3.00	1.66	1.30
Solving exercises using interactive platforms	12	0.00	2.00	0.16	0.57
Systematisation of content in concept maps/ schemes	12	0.00	3.00	0.91	1.24
Individual work	12	0.00	3.00	1.33	1.43
Working in pairs	12	0.00	3.00	1.08	1.31
Group work	12	0.00	0.00	0.00	0.00
Video/film presentations	12	0.00	3.00	0.58	1.16
Oral presentations of students' work	12	0.00	3.00	0.25	0.86
Analysing and discussing situations/ problems/ observations or experiences	12	0.00	3.00	0.25	0.86
Recording conclusions/ solutions/ possibilities	12	0.00	3.00	0.50	1.16

Thus, although there seems to be a good working environment and a willingness to collaborate among most of the teachers working in educational teams, their learning has not been profound because it has not implied a change

in teaching practices, which we will try to explain in the following discussion of the results.

3.4. Discussion

We will present a discussion of the above findings by answering our research questions. In the first part, we will answer the question: Can the organization of the school into educational teams contribute to the development of a more participatory middle leadership with professional agency? In a second part, we will deepen the content presented by answering the other two research questions: What educational team coordinator practices support PLC development, professional learning, and classroom teaching improvement; What challenges do educational team coordinators face in promoting meaningful leadership?

3.4.1. Can the organization of the school into educational teams contribute to the development of a more participatory middle leadership with professional agency?

The results presented above show, in line with other studies (Chen & Zhang, 2022; Leithwood et al., 2008), that team coordinators play an important role in facilitating collaboration among teachers and have a strong and positive influence on staff motivation, commitment and beliefs in supporting their working conditions, but they make a less relevant contribution to their deeper professional learning, as Grimm (2023) had already concluded. In this way, these middle leaders demonstrate a greater capacity for intervention, but their professional agency is not fully promoted within the educational teams because they do not

achieve significant changes in teaching practices. This weakness in their positive capacity for change is due to a lack of focus on instructional practices, either through observation and, consequently, the promotion of constructive feedback, or through the confrontation of weaker practices and the demonstration of exemplary practices, as we will be able to explain in more detail below through the answers to the remaining research questions. It should also be noted that this difficulty cannot be dissociated from professional practices that are characterized by considerable relative autonomy, individualism, and teaching work that is still very much characterized by images of the "secret garden" (Wilson, 1989) that is still the classroom.

3.4.2. What educational team coordinator practices support PLC development, professional learning, and classroom teaching improvement; What challenges do they face in promoting meaningful leadership?

According to the data presented, we found that coordinators adhered to five of the seven practices presented by Stoll et al. (2017) as fundamental for change and improvement within PLCs: starting with an end in mind, knowing what is being measured, planning clear actions, sharing ownership and providing opportunities for reflection. However, we identified some limitations to these practices that prevent more consistent collaboration that can support deep teacher learning and, consequently, change in classroom practice.

Thus, coordinators and teachers seem to have common goals in mind and all their work is focused on benefiting students in terms of their learning, one of the dimensions of effective PLC (Huidjibom et al., 2021). We also note a concern

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

to find out what is being measured and to collect data that will allow progress to be monitored. However, it seems to us that the reading of this data sometimes satisfies a bureaucratic obligation to present results, in a performativity approach, rather than the desire to adopt a collegial approach of creation and authorship. This tension limits the effectiveness of middle leaders' actions (Ainsworth et al., 2022).

There is also an attempt to plan clear actions, as the coordinators make suggestions for the implementation of recovery strategies, encourage the creation of recovery plans and guide teachers in their implementation, based on joint reflection and decision making, including multidisciplinary coordination with educational technicians, based on informal conversations in which they try to exchange and understand good practices. However, despite the fact that the educational team is made up of teachers from different subject areas, there have been almost no interdisciplinary projects that could break down the barriers between subjects and between classrooms, facilitating a more comprehensive and integrated approach to learning, which could benefit not only students' learning but also that of teachers (Tintoré, 2021). It seems to us, therefore, that there is, on the one hand, little recognition of research evidence that could support more appropriate interventions and, on the other hand, weak monitoring of the implementation of the plans that have been put in place. In line with Leithwood's (2016) conclusions on the performance of departmental coordinators, it seems that educational team coordinators also find the activity of evaluating and reviewing the work of the teachers in their team embarrassing, avoiding the confrontation of some of the practices implemented as well as the difficult questions, and concentrating their efforts only on verifying the fulfilment

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

of previously defined plans. This approach can also limit teachers' in-depth learning, which, on the contrary, implies the desire and courage to reflect and examine in order to improve practices. However, egalitarian and autonomous standards, high work pressure on teachers and the risk of abandonment or resistance make leadership for deep learning very complex (Grimm, 2023).

There also seems to be a sense of shared responsibility in the educational teams, i.e. collaboration between coordinators and teachers, facilitated by the fact that they share the same experience, which ultimately promotes a positive dialogue of support and guidance, which in turn helps to create a culture of trust. However, we found that although there is a good working environment in the educational teams and many teachers feel confident working in these teams, there are still teachers who seem to lack integration and confidence. This lack of trust can be explained by a diversity of views on the profession, a lack of confrontation with some practices and a lack of reliability, i.e. a failure to fulfil what has been agreed (Tschannen-Moran, 2019).

Providing opportunities for reflection is another practice we emphasise in educational teams. However, reflection with peers in a community of teachers who share and trust each other does not automatically mean deep learning and improved teaching. For this to happen, the evaluation of all work dynamics needs to be deepened, in particular to understand objectively the impact of the practices carried out on student learning and progress, which requires informed middle leaders who consciously and systematically analyse and support teachers' learning processes and promote research habits among their peers (Grimm, 2023). In this sense, there seems to be an urgent need to develop middle leaders as researchers who are able to support the systematic collection and analysis of

data on teaching and learning, and as theorists who are able to identify the meaning of the data and use this insight to inform and implement changes for improvement (Forde & Kerrigan, 2023; Stoll et al., 2017).

3.5. Conclusion

In a new context of management and teaching action, framed by the organisation of the school by educational teams, we find that their coordinators play a key role in facilitating the interpersonal characteristics of these learning communities, involving teachers in a more collaborative and collegial working environment, where they find not only support and guidance, but also a space for sharing experiences and a more reflective dialogue, thus feeling collectively responsible for the learning of all students. We can therefore conclude that these coordinators, as middle leaders, have the potential to sustain productive PLCs in the school context. However, their role in supporting teacher learning is more tenuous because these leaders find it difficult to combine a culture of trusting and shared learning with challenging perspectives and a research habit, which hinders their contribution to teachers' deeper learning as well as to changing classroom practices. And, as we have seen, these practices are very much driven by individual interests, perceptions, and desires.

Thus, we aimed for our research to have implications for policymakers, school leaders and teachers, because by showing that effective middle leadership can have a decisive impact on the promotion of PLCs, teacher learning and the improvement of teaching, we also highlighted the care that should be taken in selecting, training and supporting them. Therefore, we have demonstrated the need to transform middle leaders into researchers capable of

driving substantial changes in teaching, which implies a third place of training (Nóvoa, 2022) where the explicit knowledge of the professional meets external theory, thus highlighting the importance of researchers/facilitators in empowering these leaders. By continuing to contribute to the enrichment of knowledge about the action of educational team coordinators, and by identifying different constraints that limit the effectiveness of their work, we aim to point out different courses of action for both leaders and teachers.

However, we suggest that future work could explore middle leadership practices in the context of collaborative dynamics in educational teams, in a larger number of schools, to understand the extent to which the findings of this research, which is limited to one specific case, can be extended to similar contexts.

3.6. References

- Ainsworth, S., Costa, M. da, Davies, C., & Hammersley-Fletcher, L. (2022). New perspectives on middle leadership in schools in England: Persistent tensions and emerging possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/17411432221086847>
- Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão & J. Alves (Coord.), *Mudança em movimento: Escolas em tempo de incerteza* (pp.25-48). Universidade Católica Editora.
- Alves, J., & Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M.C. Roldão (Coord.), *Quem lidera o Ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas* (pp.13-34). Fundação Manuel Leão.

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate: A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp.13-18). Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (2ª ed.). Edições 70.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5), 453–470. <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Bolivar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: Princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral & J. Alves (Orgs), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 47-68). Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar: Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 167-179). Fundação Manuel Leão.
- Chen, L., & Zhang, J. (2022). Exploring the role and practice of teacher leaders in professional learning communities in China: A case study of Shanghai secondary school. *Educational Studies*, 0(0), 1-23. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2026297>
- Creswell, J.W., & Creswell Báez, J. (2021). *30 Essential skills for the qualitative researcher* (2nd ed.). Sage Publications.
- de Nobile, J. (2018, December 2-6). *The state of the art of research into middle leadership in schools*. [Paper presentation] Annual International Conference of the Australian Association of Research in Education, Sydney, Australia.

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

- Day, C. (2019). Leadership in challenging schools: The importance of resilience. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp.245-269). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Eckert, J., Morgan, G., & Daughtrey, A. (2023). Collective school leadership and collective teacher efficacy through turbulence. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2239894>
- Forde, C., & Kerrigan, K. (2023). Middle leaders in the schools. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 644-686). Palgrave Macmillan.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp.19-38). Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp.39-69). Fundação Manuel Leão.
- Gootenboer, P. (2018). *The practices of school middle leadership*. Springer.
- Grimm, F. (2023). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>
- Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 19 -70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hallinger, P., & Wang, W. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management*. Springer International Publishing. [DOI10.1007/978-3-319-15533-3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3)
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37 (3), 213-216. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39 (3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 1- 14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Kotter, J. (2017). *Liderando mudanças: Transformando empresas com a força das emoções*. Alta books Editora.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and*

Management, 40 (1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.15960077>

- Meyers, C., & Hambrick, D. (2019). Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 71 - 110). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Negussie, D., & Hirgo, J. (2023). Impact of transformational leadership on the achievement of objectives in the implementation of new educational policies: A literature review. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology (IJARSCT)*, 3 (1), 466 - 472. DOI:10.48175/IJARSCT-12982
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Roldão, M.C. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre liderança pedagógica*. Fundação Manuel Leão.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stoll, L., Brown, C., Spence-Thomas, K., & Taylor, C. (2017). Teacher leadership within and across professional learning communities. In A. Harris, M. Jones & J. Huffman, *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities* (pp. 51-71). Routledge.
- Tintoré, M. (2021). *Els líders educatius i la transformació curricular. Cap a un currículum més obert*. FORUM, 56.

Middle leadership in educational teams:
Practices and effects on the development of learning communities

- Tintoré, M. (2022). Preparando el futuro: Los nuevos retos del liderazgo para el aprendizaje. In C. Palmeirão & J. Alves (Coords.), *Escolas a construir futuro* (pp. 19-33). Universidade Católica Editora.
- Tschannen-Moran, M. (2019). Cultivating trust in the face of adversity. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp.192-221). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54 (1), 85-114. <https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>
- Wilson, S. M., & National Center for Research on Teacher Education, East Lansing, MI. (1989). The Secret Garden of Teacher Education. Craft Paper 89-2 [microform] / Suzanne M. Wilson. ERIC Clearinghouse. <https://eric.ed.gov/?id=ED320853>
- Zheng, X., Jiang, C., & Liu, C. (2023). Uncovering the complex relationships among distributed leadership, departmental teacher leadership, and professional learning community in Chinese schools. *Future in Education Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1002/fer3.15>

Capítulo 4. Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas de sala de aula

Resumo

Nas últimas décadas, a colaboração entre os professores tem sido objeto de estudo a nível global e a literatura tem demonstrado que a maioria dos docentes já colabora entre si e parece apresentar uma mentalidade mais colegial e colaborativa. Porém, a colaboração realiza-se numa *gramática organizacional* espartilhada e rígida, sendo um conceito complexo, que pode concretizar-se de diferentes formas, dependendo do contexto em que ocorre, dos seus participantes, da intensidade das diferentes interações, do seu conteúdo e objetivos. Assim, procuramos, neste estudo, compreender o tipo de interações colaborativas existente entre professores a trabalhar em equipas educativas, assim como os seus efeitos na sua aprendizagem e nas práticas de sala de aula. Nesse sentido, adotamos um paradigma de investigação tendencialmente qualitativo, que operacionalizamos através de um estudo de caso, em que conjugamos uma abordagem quali-quantitativa. Para analisarmos a frequência e amplitude das interações entre os professores, optamos por uma estatística descritiva, que submetemos a uma análise e interpretação estrutural e semântica. Recorremos também a uma abordagem qualitativa, no sentido de aprofundarmos alguns contextos singulares e a perspetiva de atores individuais: diretor, coordenadores das equipas educativas, professores, técnicas educacionais e alunos. Feita a análise de dados, concluímos que continuam a predominar, nas equipas educativas, práticas de colaboração simples, baseadas essencialmente no intercâmbio de informação e materiais, num contexto de colaboração artificial, confortável, balcanizada, debilmente convergente e escassamente ativa, sendo ainda raros os momentos de coconstrução. Estas

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

dinâmicas colaborativas podem estar a limitar uma aprendizagem profunda dos professores e a explicar a mudança ténue e lenta das práticas de sala de aula.

Palavras-chave: equipas educativas; colaboração; aprendizagem profunda; práticas pedagógicas

4.1. Introdução

A construção de novos ambientes educativos, visando uma pedagogia do encontro (Nóvoa & Alvim, 2022) e da produção (Alves, 2017a), implica uma metamorfose não só nas políticas educativas e na ação organizacional da escola, mas também na ação e no desenvolvimento profissional contínuo dos professores (Alves, 2017a; Cabral & Alves, 2016a).

Por um lado, é imperiosa a passagem de um paradigma de governança, marcado pela hierarquia, pela gestão descendente e pela normalização em massa para um modelo de aprendizagem e de inovação, de empreendedorismo, de criatividade e de colaboração global (Fullan & Langworthy, 2014). No contexto português, esta possibilidade tem vindo a ser aberta através do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, enquadrado legalmente pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), e outros instrumentos normativos. Este discurso legal tem vindo a possibilitar às escolas a organização do currículo de forma mais adequada ao seu contexto (Palmeirão & Alves, 2017), permitindo-lhes definir caminhos diferenciadores, dentro das balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, o que poderá facilitar a concretização da sua missão essencial: fazer aprender todos os alunos (Roldão & Almeida, 2018).

Por outro lado, a passagem de um currículo prescrito a um currículo construído e aprendido, vai implicar ainda pensar e praticar uma gramática escolar mais generativa e transformacional (Alves, 2021), por meio de uma flexibilização dos modos de agrupar os alunos, da forma de organizar os espaços e os tempos e por modos mais colaborativos de ser professor, através da

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

tecnologia das equipas educativas (Cabral & Alves, 2016b; Formosinho & Machado, 2009, 2016a).

A proposta de organização do ensino por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2009) pode resultar, de facto, na concretização da escola como comunidade de aprendizagem profissional não só para os alunos, mas também para os professores (Bolivar, 2016), assente em três dimensões organizacionais: integração curricular, grupo discente alargado, mas flexível e equipa docente multidisciplinar (Formosinho & Machado, 2016b).

Uma equipa educativa é um conjunto de professores aos quais são alocados todos os alunos de um ano (ou ciclo) de escolaridade e que se responsabilizam pela gestão integrada e contextualizada do currículo, através da sua operacionalização, monitorização e avaliação. A esta equipa de professores cabe ainda a definição de grupos flexíveis, definidos seja em função das atividades a dinamizar, seja dos tempos e espaços disponíveis, seja dos seus níveis de aprendizagem (Cabral & Alves, 2016b; Formosinho & Machado, 2009; Machado & Formosinho, 2016). A Turma Mais, que constitui uma destas possibilidades, é um grupo flexível de alunos, uma turma sem alunos fixos, de frequência temporária (5 a 6 semanas), formada por 15 a 20 alunos com algumas características comuns. Este grupo fica com um horário de trabalho semelhante ao da turma de origem, com a mesma carga horária por disciplina. Embora os conteúdos trabalhados com este grupo sejam os mesmos dos da turma de origem, as atividades a desenvolver devem ser adaptadas às suas características, podendo os alunos ainda contar com um apoio mais individualizado, por parte do professor, sempre com o objetivo de melhorar a sua prestação académica (Verdasca & Cruz, 2006).

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

A implementação de um plano de ensino que responda às necessidades dos alunos a partir de um plano de estudos prescrito vai, assim, exigir dos professores capacidade de tomar decisões, de assumir riscos, de encontrar respostas para os problemas e desafios com que se deparam diária e internamente na escola. Logo, estas dinâmicas de trabalho podem não só fomentar o seu desenvolvimento profissional, contribuindo para o robustecimento do seu profissionalismo, numa perspetiva de profissionalismo interativo (Fullan & Hargreaves, 2001), colaborativo (Hargreaves, 2019), reflexivo (Schön, 1997) e transformacional (Mockler, 2005), mas também contribuir para a construção e afirmação de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade e consistente nos seus fundamentos (Roldão, 2007). Trata-se, segundo Nóvoa (2022), de um *terceiro conhecimento*, que se constrói no interior da profissão (contingente) e num coletivo profissional (coletivo), para ser divulgado na sociedade (público).

Neste contexto, a problemática do desenvolvimento profissional dos professores passa a assumir um grande relevo (OECD, 2019) e aprender a ensinar deve constituir-se como uma prática informada, investigada e discutida com os pares ou supervisores, num processo de construção de conhecimento interpares (Roldão, 2005). Efetivamente, para que os professores adquiram competências e disposições que os preparem para serem solucionadores criativos de problemas, transformando-se em profissionais interligados e colaborativos ao longo da vida, o seu processo de aprendizagem deve passar a ser reestruturado a partir de novas parcerias de aprendizagem e de tarefas de aprendizagem profunda (Fullan & Langworthy, 2014). Parece, assim, pertinente

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

e relevante que sejam promovidas ações de aprendizagem profissional que ponham em prática as ideias centrais da nova pedagogia, tais como: a colaboração, a investigação, a autonomia, a inclusão, a diversidade e a equidade (Pacheco, 2019; Viesca et al., 2023).

Porém, dada a complexidade do conceito de colaboração, o estudo dos seus efeitos na aprendizagem profunda dos professores pressupõe uma análise do tipo de interações colaborativas que vão realizando (Hargreaves, 2019), ou seja, da frequência, da amplitude e da abrangência das interações realizadas entre eles (Lima, 2002). A colaboração pode ir de um simples intercâmbio, baseado na partilha recíproca de informações e troca de materiais, sem o pressuposto do cumprimento de objetivos comuns ou de uma interdependência entre professores; passando por uma sincronização, caracterizada pela divisão de tarefas já com o intuito de contribuir para uma tarefa comum, com um objetivo partilhado; para chegar à coconstrução, uma forma mais intensiva de colaboração, que exige um objetivo partilhado, uma relação mútua de conhecimentos e a coordenação de objetivos individuais numa perspetiva geral comum (Gräsel et al., 2006). Desta feita, a coconstrução implica um *feedback* constante e uma reflexão com outros professores, o que poderá ter um impacto positivo não só na sua aprendizagem, no seu profissionalismo, como também na sua prática de ensino (Drossel et al., 2019). Neste processo de reflexão antes da ação, na ação e depois ação (Schön, 1997), os professores passam a questionar e a reavaliar os seus pressupostos tácitos, ou seja, os seus modelos mentais, considerados como generalizações ou imagens que influenciam a forma como veem o mundo e se comportam, numa aprendizagem *double loop* (Day, 2001),

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

que lhes exige um confronto consigo próprios, assim como respostas críticas e os transforma em *arquitetos da ação* (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

A aprendizagem e a mudança de práticas pressupõem também uma tomada de decisão e uma autodeterminação holística, com enfoque nas aprendizagens centradas no aluno, bem como no seu bem-estar integral (Viesca et al., 2023). De facto, o desenvolvimento curricular, na sua dimensão do “como” implica assumir opções sobre: os conteúdos, a sua extensão e sequência, metodologias articuladas entre disciplinas, prioridades, projetos integradores para responder a situações únicas dos alunos de uma determinada escola (Roldão, 2017).

Outra das características de um desenvolvimento profissional que proporciona uma aprendizagem profunda aos professores é a curiosidade colaborativa, que cria o contexto para que o ensino e a aprendizagem se concentrem no crescimento através da exploração e da investigação, o que acontece quando os grupos de colaboração trabalham de forma curiosa para explorar o que é conhecido sobre os problemas, o que precisa de ser conhecido sobre os mesmos e as suas soluções significativas (Viesca et al., 2023). A curiosidade colaborativa pressupõe, assim, um terceiro lugar de formação, reunindo, na mesma estrutura institucional, escolas e universidades, com idêntica capacidade de participação e de decisão (Nóvoa, 2022).

Ora, este desenvolvimento profissional contínuo deve ter como objetivo primordial uma mudança ou melhoria das práticas do professor, visível nas suas ações e pensamentos (Kelchtermans, 2023). De facto, a formação de cidadãos autónomos, afirmativos, inovadores e solidários vai exigir à escola e aos professores a operacionalização de uma pedagogia que promova as

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

aprendizagens e ative a vontade de aprender, através da aplicação de processos fundados no desafio, na observação, na experimentação e na resolução de problemas, assim como através da diversificação de tipos, técnicas e instrumentos de avaliação, ao serviço do desenvolvimento humano, da descoberta de talentos e não da seleção e da estratificação (Alves, 2021). Deste modo, a promoção de competências fundacionais, competências para aprender e inovar, competências emancipatórias, competências humanistas e artísticas, competências sociais e emocionais (Figueiredo, 2017; Pellegrino, 2017), passa pela prática de pedagogias de nova geração que as promovam, tais como: as pedagogias exploratórias, projetivas, da explicação, do treino, da emancipação e da socialização (Figueiredo, 2021).

Atendendo a este quadro teórico, brevemente traçado, definimos, como objetivo central para o presente estudo, procurar compreender as práticas de desenvolvimento profissional dos professores, em contexto de organização do ensino por equipas educativas, os sistemas geradores dessas práticas e os efeitos das experiências de aprendizagem dos professores, nos seus modos e práticas de trabalho dentro da sala de aula.

4.2. Metodologia

O Paradigma qualitativo, naturalista, construtivista e interpretativo (Afonso, 2014; Almeida & Freire, 2017) esteve na base da conceptualização, conceção, condução e interpretação da presente investigação, uma vez que permite o acesso à compreensão intuitiva e tácita de uma cultura, através de uma pesquisa em contexto que não se cinge a perguntar o que as pessoas dizem que fazem, mas permite ver o que as pessoas fazem realmente (Tracy, 2020),

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

partindo do princípio de que as pessoas constroem significado a partir das suas ações em relação ao espaço, ao tempo e às circunstâncias em que se inscrevem (Day, 2023). Optamos por uma metodologia de estudo de caso por considerarmos que se trata do meio mais adequado para permitir a construção de relatos mais pormenorizados, multifacetados e ricos sobre o efeito do trabalho em equipas educativas na aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, nos seus modos e práticas de trabalho dentro da sala de aula. Consideramos, desta feita, como Questões e Subquestões de Investigação orientadoras deste estudo as seguintes:

QI: Quais os efeitos que o trabalho dinamizado, no contexto de equipas educativas, provoca nos seus intervenientes e nos processos educativos?

QI1: A redefinição do papel dos professores, dos seus modos de ver a profissão e dos seus métodos de trabalho são objeto de metamorfose devido à participação em equipas educativas?

QI2: Existem abordagens pedagógico-avaliativas mais justas e eficazes que podem ser geradas por um trabalho mais colaborativo e reflexivo no seio das equipas educativas?

Os dados foram recolhidos, num Agrupamento de Escolas do norte de Portugal, que acolhe alunos do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade. O Agrupamento tinha 85 professores e 980 alunos em 2023. Iniciamos o nosso trabalho de recolha de dados com a observação de aulas ($n=12$) de diversas disciplinas do 8º e 9º anos, correspondentes aos anos de escolaridade dos alunos que responderam aos inquéritos por questionário. Aplicamos dois

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

inquéritos por questionário: um dirigido a todos os professores da escola do primeiro ao nono ano de escolaridade ($n=70$) e outro a uma amostra de alunos do 8º e 9º anos ($n=75$), a melhor e a pior turma (em termos de resultados académicos) de cada um dos anos letivos em questão. Escolhemos estes alunos por serem os mais velhos da escola e terem, por isso, uma melhor perceção dos desenvolvimentos ocorridos, por terem perfis de aprendizagem diferentes e por termos centrado o nosso estudo na observação das reuniões das equipas educativas ($n=7$) e de aulas ($n=12$) destes anos de escolaridade. Posteriormente, realizamos dois grupos de discussão focalizada - com professores ($n=6$) e com alunos ($n=8$); entrevistas semiestruturadas aos coordenadores das equipas educativas ($n=3$) e ao diretor do Agrupamento e uma entrevista coletiva às técnicas educacionais ($n=2$) que integravam também as equipas educativas. Estas entrevistas e grupos de discussão focalizada foram realizados via Plataforma *Zoom* no momento mais conveniente para todos. As entrevistas decorreram entre 40 a 60 minutos e os grupos de discussão focalizada entre 60 a 70 minutos, conforme explicitamos na tabela 4.1.

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Tabela 4.1: Síntese dos dados qualitativos recolhidos – participantes

Técnica/ instrumento de recolha de dados	n	Minutos	Participantes	Idade	Anos de serviço no Agrupamento
Entrevistas semiestruturadas	4	45	Diretor (D)	59	30
		60	Coordenador 1 (C1)	60	5
		45	Coordenador 2 (C2)	53	25
		40	Coordenador 3 (C3)	51	19
Entrevista coletiva	1	40	Técnica Educativa 1 (TE1)	40	3
			Técnica Educativa 2 (TE2)	43	3
		70	Professor (P1)	42	14
			Professor (P2)	51	2
			Professor (P3)	57	18
			Professor (P4)	50	16
Grupos de Discussão Focalizada	2	60	Professor (P5)	60	13
			Professor (P6)	40	2
		Aluno (A1)	14	3	
		Aluno (A2)	15	5	
		Aluno (A3)	15	5	
		Aluno (A4)	15	5	
		Aluno (A5)	14	5	
		Aluno (A6)	15	4	
Aluno (A7)	14	5			
Aluno (A8)	15	5			

Fizemos ainda registos permanentes quer narrativos, quer interpretativos de tudo o que ia acontecendo e sendo observado, num diário de campo. Foram também analisados documentos estruturantes do Agrupamento: o projeto educativo, o plano de recuperação das aprendizagens, Plano 21/23 – Escola Mais, e os memorandos das reuniões das equipas educativas.

Para validarmos os questionários, assim como os guiões das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada, submetemo-los a uma análise qualitativa realizada não só por peritos, mas também por indivíduos, que embora noutros contextos, se encontravam na mesma situação que os participantes e puderam avaliar o conteúdo e a forma dos diferentes itens em termos de clareza,

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

compreensibilidade e coerência com os objetivos do instrumento, através do método da reflexão falada (Almeida & Freire, 2017; Coutinho, 2022).

Aos dados resultantes dos inquéritos por questionário foi feita uma análise estatística descritiva, através do IBM SPSS (versão 28). Todos os dados resultantes das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada foram registados digitalmente, transcritos e categorizados em temas emergentes, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2013) e seguindo as categorias e subcategorias que passamos a apresentar na tabela 4.2.

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Tabela 4.2: Análise de conteúdo: categorias e subcategorias

Colaboração	Interação	Apoio	Autonomia	Semântica	Aprendizagem	Organização	Equipas Educativas	Objetivos																
		Envolvimento no diálogo						Funcionamento																
		Gestão colaborativa do Currículo						Vantagens																
		Gestão colaborativa dos alunos					Constrangimentos																	
		Participação e contributos					Turma Mais	Funcionamento																
		Produção de documentos em conjunto						Objetivos																
		Tomada de decisões						Limitações																
	Observação dos colegas	Coadjuvância				Tutoria	Escola	Equipas Educativas	Professores	Mudanças das práticas pedagógicas	Mudanças das práticas pedagógicas	Tecnologias												
												Partilha	Crenças e valores	Objetivos	Planificação	Constrangida	Construída	Prescrita/ decretada	Simulada/ mitificada	Diferenciação pedagógica				
																				Reflexão crítica e dialógica	Aprovação das avaliações	Avaliação e análise de dados	Discussão e estratégias	Partilha de conhecimentos
	Semântica	Ativa-passiva				Autêntica-artificial	Coerente-balcanizada	Convergente-divergente	Produtiva-estéril															
												Aluno	Instrução	Socialização	Estimulação									
																Avaliação para a aprendizagem	Avaliação como estímulo	Avaliação como sanção	Avaliação da aprendizagem					
	Trabalho de casa																							

Socorreremo-nos ainda do programa NVivo 14, para a construção de matrizes analíticas, que nos facilitaram uma interpretação e triangulação dos dados de modo a encontrar padrões e relações entre os diferentes temas e participantes.

No início de todo o processo investigativo, foi apresentado o estudo ao diretor do Agrupamento e solicitada, desde logo, a sua autorização para a respetiva aplicação. Foram também estabelecidos acordos éticos com todos os participantes e com os seus representantes legais, no caso dos alunos, para que

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

fossem garantidos o conhecimento do âmbito e objetivos do estudo, os consentimentos informados, o direito de desistência e o anonimato.

4.3. Apresentação e discussão de dados

Para facilitar a apresentação dos resultados, optamos por subdividi-la em duas partes, tendo em consideração as nossas questões de investigação. Numa primeira fase, abordaremos as práticas de desenvolvimento profissional, no contexto das equipas educativas, estruturadas em três eixos de análise: a colaboração, a reflexão crítica e dialógica e a autonomia. Num segundo momento, apresentaremos os efeitos das experiências de aprendizagem dos professores nos seus modos e práticas de trabalho dentro da sala de aula.

4.3.1. Práticas de desenvolvimento Profissional no contexto de trabalho em equipas educativas

Começamos por indagar se a inovação organizacional das equipas educativas se está a constituir, no contexto estudado, como uma oportunidade de aprendizagem profunda, ancorada num tempo de qualidade para colaborar, partilhar, coplanear, refletir, investigar, orientar e criar (Mezza, 2022).

4.3.1.1. Colaboração

Dado que a colaboração é um conceito complexo e multifacetado (Hargreaves, 2019), que depende dos participantes, da intensidade das interações, da qualidade das relações, do seu conteúdo e objetivos (Drossel et al., 2019), para podermos compreender como é que essa colaboração pode variar, assim como os seus benefícios para a capacitação dos professores, é

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

importante começarmos por verificar a frequência de diferentes interações colaborativas que se vão realizando no dia a dia da escola (Lima, 2002), conforme os gráficos das figuras 4.1 a 4.3.

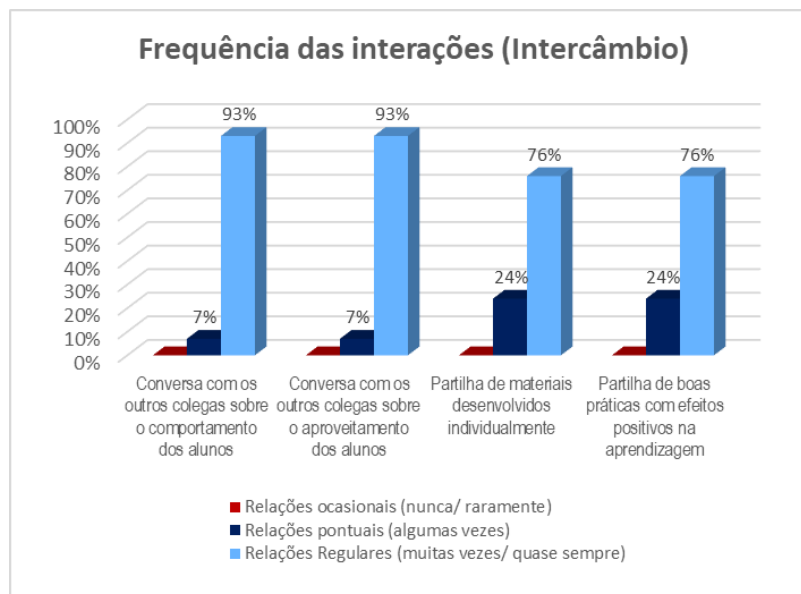


Figura 4.1. Frequência das interações de intercâmbio ($n=54$)

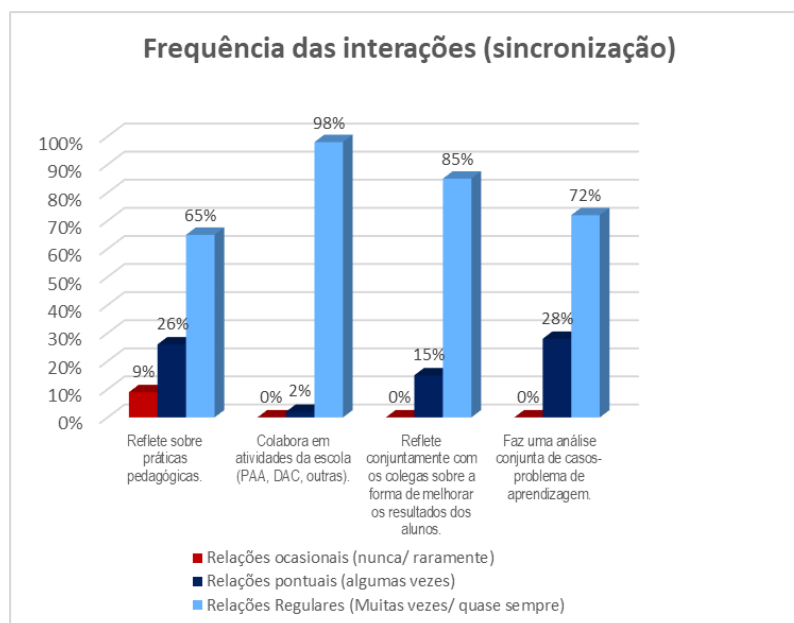


Figura 4.2. Frequência das interações de sincronização ($n=54$)

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

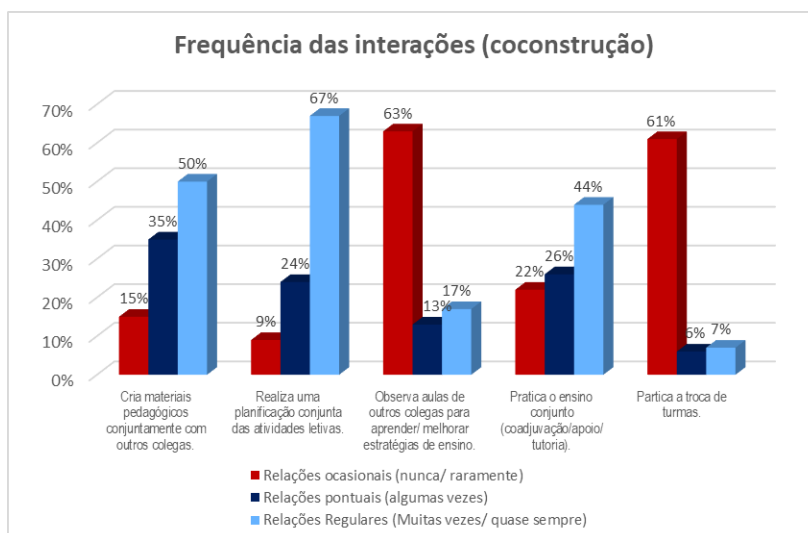


Figura 4.3. Frequência das interações de coconstrução ($n=54$)

Para facilitar a análise dos dados apresentados nos gráficos, começamos por organizar as várias interações contempladas, segundo os três tipos de colaboração, conceptualizados por Gräsel et al. (2006): intercâmbio (Figura 4.1), sincronização (Figura 4.2) e coconstrução (Figura 4.3), tendo em conta o grau de interdependência, o tempo e a apropriação conceptual que vão exigindo aos professores. Pelas percentagens apresentadas, verificamos que as interações mais exigentes, as que estão agrupadas na área da coconstrução, são as que se realizam com menor frequência entre os professores (Figura 4.3). Destacamos, nos dados apresentados, uma baixa frequência de interações como: a observação de aulas de outros colegas para aprender/ melhorar as estratégias de ensino, assim como a troca de turmas e ainda a produção de materiais pedagógicos em conjunto, o que pode estar a limitar uma análise crítica dos problemas da prática, a partir da sua observação e partilha, como também concluíram Vedder-Weiss (2020) e Chua et al. (2020) e, por conseguinte, uma nova forma de os professores perspetivarem e concretizarem as suas próprias práticas (Lund, 2020).

Apesar da relevância do critério da frequência das diferentes interações profissionais contempladas, para o estudo das relações colegiais entre os professores, uma análise que se cinja apenas à sua frequência acaba por ser limitativa, pois ignora o número de relações em que os professores se envolvem na sua escola, correndo o risco de introduzir uma visão distorcida das reais características das culturas profissionais dos professores. Na verdade, alguns tipos de interações frequentes podem diferir na medida em que se resumem a contactos com um número limitado de professores (Lima, J. A., 2002). Daí a pertinência de fazermos a análise da amplitude de cada um dos tipos de interação em estudo, como se pode verificar nas figuras 4.4 a 4.6.

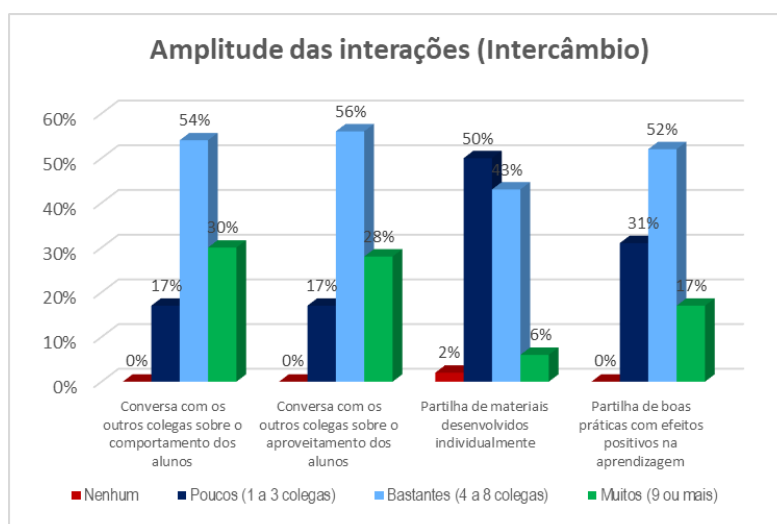


Figura 4.4. Amplitude das interações de intercâmbio ($n=54$)

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

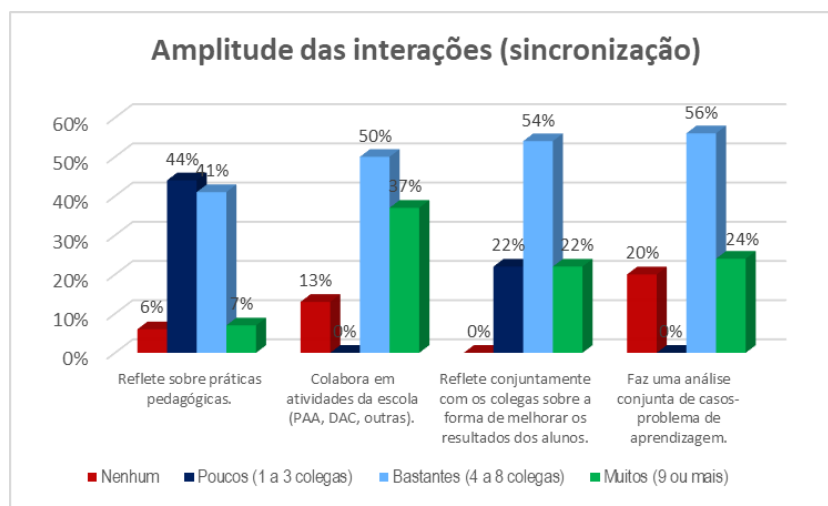


Figura 4.5. Amplitude das interações de sincronização ($n=54$)

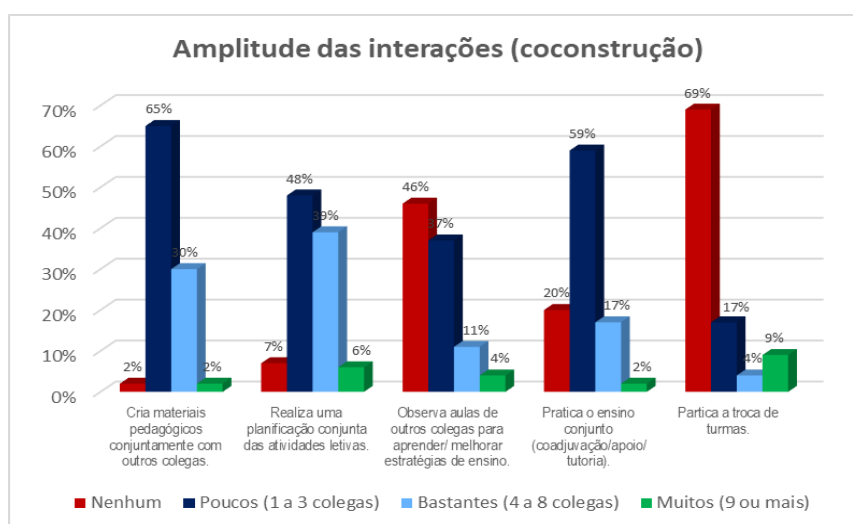


Figura 4.6. Amplitude das interações de coconstrução ($n=54$)

Contatamos, a partir dos dados apresentados, que as interações mais complexas como: a criação de materiais conjuntos, a observação de aulas de outros colegas, a prática do ensino conjunto e a troca de turmas se realizam em pequenos grupos, ou seja, entre um número restrito de professores, de 1 a 3 ou mesmo com nenhum (Figura 4.6).

Concluimos, desta feita, que as interações de coconstrução, apresentadas nos gráficos das figuras 4.3 e 4.6, são não só as menos

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

frequentes, mas também aquelas que se realizam entre um número mais reduzido de professores. Porém, segundo Drossel et al. (2019), este é o tipo de colaboração que mais impacto tem na profissionalização dos professores, melhorando as suas práticas e qualidade de ensino através do *feedback* constante e da reflexão com outros colegas, o que nos pode deixar antever, desde logo, um possível entrave a uma aprendizagem profunda dos professores do Agrupamento em estudo.

Fomos, então, tentar compreender melhor estas dinâmicas colaborativas, observando-as em contexto de reunião de equipas educativas e ouvindo não só os participantes nessas interações: coordenadores das equipas (C), professores (P) ou técnicas educacionais (T), mas também considerando as perceções do diretor (D) e dos alunos (A).

Desta feita, percebemos que todo o trabalho da equipa é orientado por objetivos comuns, mas que parecem demasiado abrangentes, como: promover a aprendizagem de todos; melhorar a qualidade do sucesso; os objetivos definidos no Projeto Educativo. Porém, a especificação e concretização dos objetivos e metas a atingir pelas diferentes equipas poderia facilitar uma atuação mais consertada por parte de todos os professores e despoletar uma responsabilidade partilhada.

Os objetivos são aqueles que estão inscritos no Projeto Educativo, mas considero que é importante, no início de cada ano letivo e acho que faz sentido, fazendo o diagnóstico dos alunos daquele ano letivo (...), estabelecer metas e objetivos até ao final do ano (...) (D1)

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Recuperar as aprendizagens que estão em falta, caminhando todos para o sucesso educativo dos alunos, de todos os alunos. Logo no início do ano, foi essa a meta. (P1)

Percebemos também que se procura um envolvimento no diálogo de todos os intervenientes, facilitado, segundo os participantes, pela partilha prévia da ordem de trabalhos e dos memorandos e pelo facto de o coordenador procurar chamar todos a dar o seu contributo e a partilhar as suas opiniões e reflexões.

Eu tento preparar as reuniões, tento estruturar as reuniões, tento envolver os colegas na reunião. (C1)

E ainda por cima, muitas vezes, nós já sabemos quais são os pontos da ordem de trabalhos, não é? Porque as coordenadoras, muitas vezes, facultam o memorando com os pontos de trabalho. Portanto, nós já vamos orientados para aqueles trabalhos, digamos assim, e, facilmente, damos a nossa informação. (P1)

Por outro lado, parece existir um apoio geral entre um núcleo central da equipa, embora ainda não entre todos, uma vez que alguns professores persistem em continuar fora da sintonia do grupo, como afirma um dos coordenadores:

Sim, em certa medida, parece haver um apoio mútuo, nomeadamente, entre um núcleo central da equipa, onde nem todos estão integrados, ou porque raramente participam nas discussões, mesmo quando chamados a intervir (...) ou porque estão alheados do trabalho que está a ser

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

*realizado, como se não fossem membros daquela equipa. (...)
Felizmente, estes são poucos, mas continuam a travar aqui o progresso e não entram nesta equação do apoio mútuo, uma vez que nem estão disponíveis para o dar, nem contam com ele. (C2)*

Constatou-se ainda uma falta de oportunidade, durante o tempo da reunião, para a produção de materiais em conjunto, o que se pode traduzir numa colaboração pouco produtiva, que pode constituir-se também como um obstáculo à gestão colaborativa do currículo.

No caso da produção de materiais pedagógicos, acho que foi uma parte que ficou em falta. (P3)

Não há tempo para pôr professores de diferentes disciplinas a criar materiais. (C2)

Verificamos ainda uma preocupação central em realizar uma gestão colaborativa dos alunos, mas com um foco especial nos alunos que foram apresentando mais dificuldades, segundo uma dinâmica ainda muito balcanizada, que prioriza a resolução dos problemas por grupo turma e não por ano de escolaridade.

Às vezes, ficamos tão submersos nas dificuldades que os alunos têm e nos problemas graves (...) que nos esquecemos dos melhores alunos. (P1)

A partir daí, toda a equipa tenta que esses elementos do conselho de turma cheguem a um consenso de como é que vão abordar, como é que vão endereçar essas dificuldades a esse grupo de alunos. (C1)

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Relativamente à gestão colaborativa do currículo, persiste uma gestão que prioriza a lógica disciplinar, sendo raros os projetos interdisciplinares, que acontecem apenas, no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), o que foi justificado por um dos coordenadores pela falta de tempo e de preparação dos professores.

Para além do projeto DAC, não há tempo para se trabalhar outros projetos interdisciplinares que abarquem várias disciplinas. No DAC, até correu bem... Todos trabalharam com o mesmo objetivo, foram construídos roteiros de trabalho com o contributo de diferentes disciplinas e os alunos trabalharam dois dias inteiros esse projeto, independentemente da disciplina ou do professor com quem estivessem. (...) Por outro lado, não... porque se esperava mais trabalho interdisciplinar, mais projetos integradores, que acabam por não acontecer ou por falta de tempo, ou por falta de formação nesta área.
(C2)

(...) através do projeto DAC. Aliás, é aí que nós vemos o trabalho interdisciplinar. (P2)

Há, efetivamente, uma melhoria nesse sentido. Temos muito que caminhar ainda. A integração das diferentes áreas disciplinares tem de ser maior ainda, mas é este o caminho certo e acredito que seja este o caminho. E acredito que, no final deste ano letivo, uma grande parte dos professores trabalhe colaborativamente de forma transdisciplinar. (D1)

Pudemos ainda constatar que a observação de aulas de outros colegas não é uma prática do Agrupamento em estudo, também confirmado pelos

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

gráficos 4.3 e 4.6, porém o exercício da coadjuvância, assim como algumas dinâmicas de trabalho das equipas educativas estão a permitir um conhecimento mais consistente das práticas implementadas, dos materiais usados, da gestão de sala de aula, assim como da avaliação aplicada pelos diferentes membros da equipa. Logo, sem entrar na sala de aula de outros colegas, já é possível saber como fazem a gestão da sua disciplina e da sua sala de aula, que dificuldades vão experimentando e como as procuram resolver, o que, segundo os professores, tem contribuído para a sua aprendizagem.

Sim. Sem entrar na sala de aula dos colegas, permitiu perceber as suas dinâmicas pedagógicas e permitiu que a restante equipa usasse as melhores sugestões para as suas práticas. Diversificou os instrumentos de avaliação (P7).

Parece também relevante destacar uma colaboração interprofissional, nestas equipas educativas, assegurada pela participação regular de uma mediadora e educadora sociais, destacando-se o seu apoio ao trabalho dos professores, através da realização de certas tarefas para as quais estão mais preparadas, nomeadamente a educação não formal, dividindo, desta forma, responsabilidades pelos resultados escolares dos alunos e permitindo aos professores que se concentrem mais nas tarefas relacionadas com o ensino e a aprendizagem, o que pode permitir reduzir o stress dos professores e elevar a profissão docente (Nilsson, 2022).

Na questão também das mediadoras sociais, que elas também estão nas equipas (...) E falam também dos projetos, a questão do projeto da

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

mentoria, que também é muito interessante e que ajuda muito os alunos.

(P4)

Acho que então, quanto a isso, fazemos muito trabalho de resolução de problemas de aprendizagem. Ajudar os alunos a autorregular-se, a tomar consciência do que aconteceu, de perceber de que outra forma é que podia estar naquela ou na outra situação. (TE1)

Portanto, nas equipas educativas, parece que os professores não se limitam a falar e a partilhar ideias sobre os conteúdos e os alunos, procurando fazer já uma certa reflexão conjunta sobre o trabalho realizado, nomeadamente, as aprendizagens ainda não adquiridas pelos alunos e a definição de propostas de remediação. Contudo, continua a não haver tempo para tarefas de coconstrução, em articulação interdisciplinar e persiste um diálogo ainda confortável e artificial (Fullan & Hargreaves, 2001), que carece de aprofundamento, maior exigência e responsabilização, capaz de confrontar e analisar as práticas, num ambiente de investigação, ação e responsabilidade coletivas (Vedder-Weiss et al., 2020; Chua et al., 2020). São estas as dinâmicas que poderão constituir um profissionalismo colaborativo (Hargreaves, 2019), mas que ainda se revelam muito frágeis nas equipas estudadas, conforme procuramos também comprovar de seguida.

4.3.1.2. Reflexão crítica e dialógica

Pareceu-nos relevante, ainda, compreender como é feita a avaliação e análise de dados, assim como a discussão de estratégias, no contexto das equipas educativas em estudo. Constatamos que ambas são realizadas,

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

essencialmente, a partir da avaliação formativa e dos resultados escolares dos alunos nas diferentes disciplinas, o que permite um diagnóstico de fragilidades, ainda que centrado na análise e monitorização das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades.

Nós temos trabalhado, principalmente, com os alunos com maiores dificuldades, portanto temos tido essa preocupação de acompanhar e monitorizar a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades. Temos falado também da avaliação formativa, mas penso que nos esquecemos um bocadinho dos melhores alunos. (P1)

Embora se esteja a trabalhar em equipas por ano de escolaridade, essa análise também é realizada ainda numa lógica fragmentária do conselho de turma e da turma.

Um grupo de alunos está com dificuldades e a tirar maus resultados a uma determinada disciplina... Vamos analisar... os professores desse conselho de turma, que é quem conhece os alunos, quem trabalha com eles diretamente, começa a dar o seu feedback. (C1)

Percebemos também que toda esta análise, assim como a definição de estratégias de remediação estão focadas nas atitudes dos alunos, raramente se faz uma análise das práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, como possíveis obstaculizadoras das suas aprendizagens, revelando uma colaboração confortável e artificial (Fullan & Hargreaves, 2001), que não questiona, nem confronta.

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Quanto à avaliação, há uma reflexão permanente sobre os dados resultantes da avaliação formativa, tenta-se perceber o que está na base do insucesso de alguns alunos (...) mas há sempre uma tendência para imputar a responsabilidade à falta de trabalho e autonomia dos alunos, à falta de apoio das famílias e não se abordam, frontalmente, as práticas letivas. (...) Existe um clima positivo de trabalho, porque cada um respeita muito a redoma de vidro do outro e não invade o seu espaço e nada é posto em causa... Nesse sentido, tudo funciona bem, parece haver confiança. (C2)

Parece, portanto, haver lugar a uma reflexão sobre as dificuldades diagnosticadas e uma tentativa de encontrar uma forma de as superar, mas marcada por uma tendência dos professores para externalizarem as explicações do fracasso da aprendizagem, excluindo a sua maneira de ensinar como via central da sua promoção, o que parece também estar a contribuir para o desperdício de mais uma oportunidade de meta-análise, essencial na construção, renovação e desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores (Roldão, 2017). De facto, uma partilha que se foque na troca de informações sobre o comportamento e aprendizagem dos alunos, sem progredir para uma desconstrução, uma desocultação, uma meta-análise das práticas, vai dificultar a passagem de um conhecimento tácito a um saber articulado e sistemático, num contexto de coconstrução (Hargreaves, 2019; Pozas & Letzel-Alt, 2023). Desta feita, parece-nos que a fragilidade de uma análise crítica relativamente às práticas e às opções curriculares, ou seja, ao nível da reflexão sobre a ação (Schön, 1997), por parte dos docentes das equipas educativas,

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

pode estar a obstaculizar um salto qualitativo para uma aprendizagem profunda dos professores e, possivelmente, na sua prática docente e organizacional (Roldão, 2017). O que torna as atividades de colaboração mais profundas é não só uma maior exigência de interdependência entre os professores, mas também o seu enfoque em dinâmicas de trabalho diretamente sintonizadas para melhorar os processos de ensino na sala de aula (Nilsson, 2022), o que parece estar a acontecer, de uma forma muito ténue, nestas equipas educativas.

4.3.1.3. Autonomia

No Agrupamento estudado, constatamos que a autonomia dos professores é, essencialmente, pedagógica e reside em tomadas de decisão sobre os Projetos DAC, na criação de planos de recuperação e medidas de suporte à aprendizagem, assim como na definição dos alunos a integrar os diferentes grupos da Turma Mais. Porém, pudemos verificar que a autonomia das equipas educativas e dos professores não existe ao nível da gestão da mancha horária, da gestão flexível do currículo ao longo do ciclo e de uma gestão generalizada dos alunos em grupos flexíveis, que apenas existe nas equipas do 7º e 9º anos, continuando-se a priorizar o grupo turma, nas restantes. Portanto, continua a notar-se uma limitada intervenção dos professores sobre a organização do seu trabalho e do da escola.

Porém, a equipa deveria ter mais autonomia para orientar o seu trabalho, para flexibilizar horários, currículos, grupos de alunos que continuam muito espartilhados e que constituem um grande constrangimento a uma efetiva flexibilidade curricular. (C2)

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Para isso, precisamos de um Plano de Inovação. Só com o plano de inovação aplicado é que nós vamos conseguir ter autonomia para poder gerir o currículo, gerir a mancha horária dos alunos e podemos depois gerir mesmo, que era o ideal, a nível de ciclo: pegar nos alunos no 7º ano e acompanhá-los todos até ao 9º ano como equipa educativa e gerir, ao longo daqueles 3 anos, aquele grupo de alunos. Esse é o ideal. (D1)

Por um lado, parece não haver, apesar do novo discurso legal, que apregoa a autonomia e a flexibilidade, autoria e autoridade das equipas e dos professores na resolução de alguns problemas das escolas, a inspiração para a atuação é sempre emanada da tutela.

Na sequência do Ensino a Distância, surgiu uma proposta da tutela, operacionalizada no plano 21/23, que apresentava várias propostas organizacionais e pedagógicas que poderiam ser seguidas pelas escolas para recuperarem as aprendizagens dos alunos. (C2)

Por outro lado, como os professores foram habituados, no contexto de uma gestão gerencialista, a escudarem-se na proteção da regulamentação excessiva da tutela, parecem apresentar algum receio de ser autores e assumirem determinadas responsabilidades, delegando-as permanentemente nos superiores hierárquicos.

Isto (promover a implicação de todos no trabalho) transcende-me, transcende-me enquanto professor e transcende-me enquanto responsável de uma equipa. Isto é de pertença de quem? Quem é que

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

pode ajudar a resolver isto? Alguém que está mais acima do que eu, hierarquicamente. Delego nesse alguém. (C1)

Através da observação das reuniões das equipas educativas ($n=7$) e das entrevistas realizadas, conseguimos, tal como Day (2023), ainda constatar que já existe, nas equipas, um grupo de professores que apoia uma tomada de decisão colegial. No entanto, persistem outros que continuam a proclamar a sua autonomia profissional individual, com base na alegação de que a autonomia profissional colegial levaria a limitar a sua liberdade individual para promover oportunidades educativas mais amplas, conforme esclarece um dos coordenadores:

Estes são os que atrasam a mudança, porque não acreditam em projetos novos, em novas formas de fazer. Continuam a achar que ser professor é preparar umas aulas, transmitir umas matérias, preencher umas grelhas e pouco mais ... O trabalho colaborativo ou a reflexão em conjunto não fazem parte das suas funções, até porque são competentes para resolverem os problemas que surgem dentro das suas salas de aula. (C2)

Se, segundo Day (2023), a colaboração e as tomadas de decisão coletivas, baseadas na observação de aulas e na análise do trabalho dos alunos constitui um meio privilegiado de influenciar as mentalidades e práticas existentes e construir o capital profissional, então, encontramos, aqui, uma outra limitação a que se desenvolva uma aprendizagem profunda nos professores do contexto estudado.

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Esta fragilidade de práticas mais complexas, capazes de despoletar uma aprendizagem profunda (Lund, 2020), assim como uma autonomia colegial pouco consistente podem ainda explicar uma mentalidade fossilizada no tempo, ainda bastante fechada, individualista, balcanizada, conformista e de insegurança (Sachs, 2016), que também não beneficia uma mudança dos modos de pensar e agir, por parte de alguns, de acordo com o diretor, os coordenadores das equipas e os professores.

Cada um está muito atreito ao seu quintal ainda, certo? Isto é, custa-lhe trabalhar colaborativamente e o que lhe custa, se calhar, ter um colega na sala de aula! (...) E, portanto, enquanto não se quebrarem uma série de pequenas barreiras psicológicas, muitas vezes, isto não vai avante. (...) não nos permitimos incorporar, na nossa prática, novos conceitos. Nós temos medo de arriscar. As pessoas jogam pela segurança. (C1)

A falta de abertura de alguns colegas que continuam muito fechados para poderem proteger as suas fragilidades. (C2)

Eu acho que são pessoas que não se habituaram ainda à partilha. Acham que o ensino é muito individual e que cada professor é um professor e é que sabe de si. (...) O individualismo, digamos assim. (C3)

Ora, para termos os alunos mais devidamente preparados, temos que mudar a forma de pensar do professor, deixar de pensar no sentido da sua área, deixar de pensar unicamente na sua área disciplinar, na sua sala de aula e na sua turma, para passar a pensar um ano de escolaridade, pensar de forma transdisciplinar e de forma que os

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

conteúdos da sua área disciplinar façam sentido em outras áreas disciplinares. (D1)

Eu acho que cada um de nós considera que é dono da sua disciplina e é o seu trabalho que está ali em causa e, enquanto não houver mudança de paradigma, pensar que eu é que mando na minha disciplina, eu é que sei, este eu é que sei tem de mudar. (P2)

Eu sinto que ainda há muito a sua disciplina, a sua aula, o seu grupo (...)
(TE1)

Segundo Lund (2020), uma mudança de mentalidade e das práticas dos professores pressupõe que os seus pensamentos e ações habituais sejam examinados e postos em causa, o que requer, por uma lado, observação e análise crítica das práticas e, por outro, uma reflexão mais ampla, incluindo aspetos morais, emocionais e políticos do ensino, e mais profunda, tocando nas crenças que os professores têm de si próprios e da educação (Kelchtermans, 2009).

4.3.2. Efeitos das experiências de aprendizagem dos professores nos seus modos e práticas de trabalho dentro da sala de aula

Consideramos pertinente procurar perceber ainda o que mudou nas práticas de sala de aula dos professores a trabalharem nas equipas educativas estudadas. Assim, a partir da observação de aulas ($n=12$), realizamos um registo das práticas mais implementadas, constatando que as práticas mais frequentes continuam a ser as metodologias da explicação e do treino (Figueiredo, 2021), operacionalizadas através da exposição de conteúdos em interação com os

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

alunos e/ ou a partir do *PowerPoint* e de plataformas interativas; da resolução de exercícios a partir de fichas de trabalho e do caderno de atividades; do trabalho individual e de pares. Nas observações realizadas, não tivemos oportunidade de observar metodologias mais ativas e exploratórias, como o trabalho de projeto, trabalhos de pesquisa, atividades experimentais ou a técnica da aula invertida, conforme podemos constatar na tabela 4.3.

Tabela 4.3. Frequência - práticas pedagógicas

Frequência Práticas Pedagógicas	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Uso das novas tecnologias	12	0.00	3.00	1.41	1.24
Exposição de conteúdos a partir do manual	12	0.00	3.00	0.83	1.26
Exposição de conteúdos a partir de PPT ou plataformas interativas	12	0.00	3.00	1.16	1.46
Exposição de conteúdos a partir da interação com os alunos	12	0.00	3.00	2.50	1.16
Resolução de exercícios a partir de fichas de trabalho/ caderno de atividades	12	0.00	3.00	1.66	1.30
Resolução de exercícios a partir de plataformas interativas	12	0.00	2.00	0.16	0.57
Sistematização de conteúdos em mapas conceituais/ esquemas	12	0.00	3.00	0.91	1.24
Trabalho individual	12	0.00	3.00	1.33	1.43
Trabalho de pares	12	0.00	3.00	1.08	1.31
Trabalho de grupo	12	0.00	0.00	0.00	0.00
Apresentação de vídeos/ filmes	12	0.00	3.00	0.58	1.16
Apresentações orais de trabalhos feitos pelos alunos	12	0.00	3.00	0.25	0.86
Análise e discussão de situações/ problemas/ observações ou experiências	12	0.00	3.00	0.25	0.86
Registo de conclusões/ soluções/ possibilidade	12	0.00	3.00	0.50	1.16

Quando questionados, no grupo de discussão focalizada, os alunos reiteraram que as práticas mais comuns são a da explicação e exposição de conteúdos, que não existe uma cultura de trabalho de grupo e, por isso, não se

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

sentem muito confortáveis e preparados para o trabalho em equipa, que as pedagogias exploratórias, apesar das suas vantagens, não são práticas comuns.

A matéria é dada, no fim, é feita a clássica pergunta: Alguém tem alguma dúvida e, logo passamos para os exercícios. (A6)

Na minha turma, nunca fizemos experiências a Físico-Química este ano. Contrariamente, em Ciências, realizamos uma vez, tendo sido essa uma aula diferente das outras, onde a maioria dos alunos colaborou. Consistiu na abertura de um coração de um animal para sabermos como é que era o interior do mesmo. (A8)

Trabalhamos mais individualmente, mas eu acho que nós, principalmente, nos temos de sentir confortáveis no grupo em que estamos e Verificar que todo o grupo trabalha em prol do mesmo e.... Se eu me sentir confortável no grupo, sinceramente, trabalharei nesse grupo, mas, se não me sentir, prefiro trabalhar individualmente. (A4)

Relativamente às novas tecnologias, o uso do telemóvel é mais comum na sala de aula do que o uso do computador e serve, essencialmente, para fazer pequenas pesquisas, alguns testes online, *kahoots*, o que os motiva para a aprendizagem. No entanto, o uso das novas tecnologias, embora auxilie o professor nas suas práticas pedagógicas, não está a servir para uma revolução das mesmas, porque não tem contribuído para uma diferenciação pedagógica consistente, nem para momentos de aprendizagem dos alunos centrados na sua ação, através das metodologias de projeto ou da exploração (Figueiredo, 2021).

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Além dos professores usarem a sua plataforma para marcar falta aos alunos, que, muitas vezes, não estão presentes, usam outras plataformas, como o Kahoot, para, supostamente, ajudar os alunos a entender a matéria de forma prática com exercícios online. (A4)

Sim, trago e tenho usado, ocasionalmente, para fazer pesquisas rápidas sobre o significado de alguma palavra ou para traduzir frases que estão em inglês ou em francês. Também utilizo o mesmo em questões de aula online. (A6)

Podemos concluir, desta feita, que se regista uma fragilidade na implementação de abordagens pedagógicas centradas nos alunos e orientadas para a promoção de uma aprendizagem ativa, através de um ensino baseado em problemas e casos concretos, capaz de promover o pensamento crítico (Christodoulou & Papanikolaou, 2023).

Quando questionados sobre as práticas avaliativas, defendem que os professores já se preocupam em avaliar outras competências, que não as escritas, através de instrumentos de avaliação diversificados, o que permite alargar as aprendizagens dos alunos.

Tudo conta para a avaliação, não é? Logo, acho que esses outros trabalhos também são benéficos para a nossa aprendizagem e para alargarmos o nosso conhecimento. (A8)

Portanto, embora paulatinamente, parece existir uma aproximação a uma perspetiva mais construtivista do processo avaliativo, acentuando-se a diversidade de fontes, instrumentos e estratégias avaliativas (Alves, 2017b).

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Os alunos referem ainda uma preocupação, por parte dos professores, em dar-lhes um *feedback* oral, o que os ajuda a perceber o que têm de melhorar, embora o *feedback* escrito não seja ainda uma prática comum.

Quase sempre os professores falam com os alunos sobre aquilo que têm que fazer para subirem as notas, principalmente, agora, no final do 9º, que temos de ter notas para transitar de ano e ir a exame nacional. (A8)

Sim, eu concordo e acho bem essa conversa, porque os alunos, às vezes, estão perdidos e não sabem o que fazer para melhorar e isso contribui para eles conseguirem dar um passo à frente. (A2)

(...) a maior parte deles só metem a nota (no teste) e não metem nada escrito, então, não ... Muitas vezes, não conseguimos entender o que fizemos de errado, nem o que devemos tentar inovar e melhorar. (A3)

Contudo, para estar ao serviço das aprendizagens de todos os alunos, a avaliação deve focar-se na compreensão dos êxitos e fracassos, através da prática sistemática do *feedback* (Alves, 2017b), nomeadamente o escrito, que só fará sentido se lhes fornecer pistas úteis para uma autocorreção e tomada de consciência das suas lacunas (Fernandes, 2005).

Este processo de instrução, muito centrado na pedagogia da explicação e do treino, pode explicar um ambiente de sala de aula, por vezes, marcado pela desatenção, falta de concentração, falta de interesse e comportamentos desajustados. De facto, segundo Trindade (2017), a compreensão da relação pedagógica está associada à conceção de ensino e aprendizagem dos professores, ou seja, ao modo como se pensa e se concretiza a gestão e a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

(...) que a nossa turma não é nada ... é muito pouco sossegada e torna muito difícil a aprendizagem, principalmente, com paragem repetitiva, muitas vezes, das aulas. E, às vezes, dá-se a matéria muito rápido ou não se fazem certos exercícios ou certas atividades. (A4)

Porém, no contexto da Turma Mais, segundo os alunos, verificou-se não só uma maior adaptação da instrução ao seu perfil de aprendizagem, mas também um apoio mais individualizado, facilitados pela homogeneidade do grupo, o que resultou num ambiente mais tranquilo e mais estimulante. Os alunos e os professores realçaram ainda que a Turma Mais reforçou a socialização entre alunos de turmas diferentes e que estes grupos mais homogêneos melhoraram o seu sentido de pertença, permitiram uma maior identificação com os pares e, conseqüentemente, um maior bem-estar e uma maior disponibilidade para a participação, a colaboração e a aprendizagem. Com efeito, segundo Oliveira (2021), a aprendizagem socioemocional permite uma melhoria das atitudes do aluno, do seu comportamento e, conseqüentemente, do seu desempenho em termos de aprendizagens significativas e resultados académicos.

Eu acho que ajudou ter um bom ambiente, ter alunos do mesmo nível, o que faz com que nós olhemos uns para os outros e não achemos que uns estão num nível diferente do outro, estamos todos, como é que eu costumo dizer, no mesmo barco. E acho que isso tudo levou a ter um bom ambiente, levou a que toda a gente tivesse uma boa experiência e melhorasse mais as suas habilidades e as notas. (A4)

Foi muito bom poder começar a dar-me com outras pessoas da escola, que, por acaso, conhecia, mas nunca havia falado com elas. (A8)

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Eles até, na autoavaliação, (...) a primeira frase que escrevem é: “Gostei muito da Turma Mais porque fiz novos amigos”. (P5)

Como tínhamos mais apoio e isso, nós conseguíamos perceber melhor a matéria e responder corretamente às coisas que nos eram questionadas. Então, ganhávamos mais confiança. (A7)

Claro que sim, claro que vai melhorar a aprendizagem dos alunos. Sim, é um projeto a continuar. (P2)

Verificamos, portanto, que as dinâmicas implementadas na Turma Mais permitiram reforçar, segundo docentes e discentes, a estimulação, a socialização e a aprendizagem dos alunos.

Concluimos, pois, que uma gestão mais flexível do currículo, assim como as mudanças das práticas pedagógicas podem estar também a ser estranguladas, no contexto em estudo, por alguns constrangimentos organizacionais, como: os horários estanques; um currículo espartilhado e ainda uma dinâmica pedagógica muito focada na centralidade das turmas (Cabral & Alves, 2016b).

4.4. Conclusão

As práticas de colaboração entre os professores não são novas (Hargreaves, 2019) e, segundo os últimos estudos da OCDE (2020), a maioria dos professores já está a colaborar uns com os outros de alguma forma e a sua reação indica, na sua maioria, uma mentalidade colegial e colaborativa. Porém, as formas de colaboração são muito diversas e os seus efeitos podem ser muito díspares (Hargreaves, 2019).

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

O nosso estudo procurou, desta feita, perceber o tipo de colaboração existente entre os professores a trabalhar em equipas educativas e os seus efeitos não só na sua aprendizagem profunda, mas também nas suas práticas de sala de aula. Os nossos dados permitiram-nos compreender que a inovação organizacional das equipas educativas possibilitou uma evolução nas relações profissionais de forma mais positiva e integradora, porque uniu professores de disciplinas diferentes em torno de um objetivo comum, a melhoria das aprendizagens de todos os alunos de um dado ano de escolaridade. Promoveu também uma reflexão mais aberta e participada sobre esse grande grupo de alunos, gerando uma procura de soluções para fazer face aos problemas diagnosticados, o que acabou por permitir o estabelecimento de interações profissionais mais partilhadas e consistentes.

Porém, constatamos que estas evoluções não despoletaram mudanças substanciais nas práticas pedagógicas dos professores, dentro da sala de aula, nem revolucionaram o seu modo de ver a profissão, o que pode encontrar uma explicação na estrutura organizacional excessivamente rígida e segmentada, num défice de tarefas colaborativas mais complexas, capazes de promover uma aprendizagem profunda, tais como: uma colaboração mais consistente, que implique dinâmicas de coconstrução, em torno de metas e objetivos específicos, que promovam uma responsabilidade partilhada; uma colaboração convergente que envolva a totalidade dos atores; uma colaboração ativa, em que os professores se envolvam numa efetiva gestão da extensão e sequência dos conteúdos, definam prioridades e projetos integradores que respondam às necessidades e especificidades dos alunos; uma colaboração autêntica, em que, num ambiente de respeito e confiança mútuos, as práticas possam ser

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

observadas, analisadas, confrontadas e repensadas num ambiente colegial; uma colaboração produtiva que não procura a solução para os problemas de aprendizagem dos alunos em causas externas, mas as tenta encontrar no seio das próprias dinâmicas de sala de aula; uma colaboração mais reflexiva, em que os professores analisem todos os dados de forma curiosa para chegar a soluções significativas. Percebemos ainda que a complexidade deste processo de aprendizagem carece de novas parcerias colaborativas entre mentores das universidades e professores, baseadas na investigação, transformando o desenvolvimento profissional dos professores através de um ensino focado na investigação, o que poderá colocar os professores numa posição mais forte para responder positiva e autonomamente aos desafios que enfrentam (Figueiredo, 2021; Menter & Flores, 2021).

Procuramos, assim, que a nossa investigação tivesse implicações para os decisores políticos, para os diretores, bem como para os professores, ao mostrar que, embora o discurso legal e os líderes escolares procurem envolver os professores na colaboração por razões estratégicas, não se regista ainda uma preocupação em procurar capacitá-los através dela (Hargreaves, 2019). Por outro lado, ao contribuímos ainda para o enriquecimento do conhecimento sobre a aprendizagem dos professores em contexto de trabalho colaborativo, identificando vários constrangimentos que estão a limitar a sua aprendizagem profunda e explicam uma mudança muito ténue e lenta das práticas de sala de aula, procuramos apontar várias pistas de ação quer para os diretores quer para os professores.

Sugerimos, porém, que outros trabalhos futuros possam investigar estas dinâmicas colaborativas em equipas educativas e os seus efeitos, num maior

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

número de escolas, para compreender em que medida os resultados desta investigação, circunscritos a um caso específico, podem ser alargados a contextos similares.

4.5. Referências

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Psiquilibrios Edições.

Alves, J. (2017a). Autonomia e flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. Alves (Coord.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Editora.

Alves, J. (2017b). Avaliação pedagógica: Alargar os horizontes da avaliação ao serviço das aprendizagens. In I. Cabral & J. Alves (Coords), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp.141-172). Fundação Manuel Leão.

Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. Em C. Palmeirão & J. Alves (Coord.), *Mudança em movimento: Escolas em tempo de incerteza* (pp.25-48). Universidade Católica Editora.

Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (2ª ed.). Edições 70.

Bolivar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 7 – 11). Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., & Alves, J. (2016a). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de sínteses. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 161 – 179). Fundação Manuel Leão.

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Cabral, I., & Alves, J. (2016b). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 81-113. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>

Christodoulou, P., & Papanikolaou, A. (2023). Examining pre-service teachers' critical thinking competences within the framework of education for sustainable development: A qualitative analysis. *Education Sciences*, 13 (12), 1187. <https://doi.org/10.3390/educsci13121187>

Chua, W. C., Thien, L. M., Lim, S. Y., Tan, C. S., & Guan, T. E. (2020). Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysian Chinese secondary school. *SAGE Open*, 10(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244020925516>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X024001249>

Coutinho, C. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Day, C. (2023). Professionalism in practice: Contextual differences in understandings, practices, and effects of teacher autonomy. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 787-808). Palgrave Macmillan.

Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (1), 187-208. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y>

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

Figueiredo, A. D. (2017). Que competências para as novas gerações? In A. Matos, G. Martins & P. Hanenberg, *O Futuro ao nosso alcance: Homenagem a Roberto Carneiro* (pp. 325-333). Universidade Católica Portuguesa.

Figueiredo, A. D. (2021, fevereiro 5). *A Universidade em tempos de incerteza: Modelos e pedagogias*. Conferência: Workshop DEI, Universidade do Porto. [DOI:10.13140/RG.2.2.10150.86087](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10150.86087)

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp.19-38). Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp.39-69). Fundação Manuel Leão.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O Trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.

Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos?[encouraging cooperation between teachers - a Sisyphean task?]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25 (5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. Veiga Simões (Org.), *A aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Pedagogo.

Kelchtermans, G. (2023). Continuing professional development: Negotiating the zip. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 552-574). Palgrave Macmillan.

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

Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

Menter, I., & Flores, M.A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44 (1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>

Mezza, A. (2022). Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions. *OECD Education Working Paper*, 276, OCDE Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>

Mockler, N. (2005). Transforming teachers: New professionalism learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746. <https://doi.org/10.1080/13674580500200293>

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Nilsson Brodén, D. (2022). Cross-sector and interprofessional collaborations: A powerful tool for the teaching profession? *OECD Education Working Papers*, 283, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7144c6ac-en>

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

Oliveira, M. (2021). Atribuição de causalidade, desempenho escolar e currículo socioemocional: Aproximações críticas entre sociologia e psicologia da educação. *Revista Educação Online*, 37, 35-54. <https://doi.org/10.36556/eol.v16i37.953>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as valued professionals (Volume II)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Palmeirão, C., & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.

Pellegrino, T. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 223-251). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or

- synchronization? *Cogent Education*, 10(2).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>
- Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especialidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre a Educação*, 12 (13), 105-126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M.C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: O triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1134-1149. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144367>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral de Educação.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22 (4), 413-425. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed., pp. 79-91). Dom Quixote.
- Tracy, S. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd edition). Wiley Blackwell.
- Trindade, R. (2017). A revolução pedagógica do século XXI: Continuidades e ruturas. In I. Cabral & J. Alves (Eds.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp.173-184). Fundação Manuel Leão.
- Vedder-Weiss, D., Sabag-Cohen, R., & Feniger, Y. (2020). The role of motivational structures in teacher professional learning communities. In M. Gresalfi & I. S. Horn (Eds.), *The interdisciplinarity of the learning sciences* (pp. 2221-2224). International Society of the Learning Sciences.

Implicações das equipas educativas nas aprendizagens dos professores e nas práticas da sala de aula

Verdasca, J. L. C., & Cruz, T. (2006). O projeto "Turma Mais": dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (5), 114-128. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2006.3285>

Viesca, K., Goodwin, A., Warinowski, A., & Mikkila-Erdmann, M. (2023). Towards internationally shared principles of quality teachers education: Across Finland, Hong Kong, and the United States. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 317-340). Palgrave Macmillan.

Legislação consultada:

Despacho nº 6478/2017 do Ministério da Educação e Ciência. (2017). Diário da República: II série, nº 143. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf

**Capítulo 5. Field diary in the study
of a school organisation:
Unveiling behind the scenes**

Abstract

The study of a school organisation, due to its complexity and multidimensionality, should be approached from a qualitative, constructivist-interpretivist perspective, in which the field diary is an important source of data and an analytical and reflective tool. In order to understand the importance of a field diary written during the study of a school organisation in understanding its multiple logics of action on stage and behind the scenes, we applied the coding processes of the Grounded Theory. We concluded that such a tool has three fundamental dimensions: descriptive, argumentative and interpretive, in a dynamic that allows us to systematise, question and improve processes that are usually hidden in the deep structure of research.

Keywords: field diary; qualitative study; school organisation

5.1. Introduction

Educational realities are characterised by a multidimensionality and complexity that, as Morin (2005) argues, cannot be reduced to a series of piecemeal analyses that can be made of them. In fact, school organisations are multiple systems, subject to various conflicting pressures, whose organisational cultures should no longer be seen as merely reproductive or conservative, but as dynamic because they are the result of constructions and reconstructions by their actors, in a "political arena" (Bolman and Deal 1984) characterised as a space of constant interaction and negotiation, which generates uncertainty, unpredictability and instability (Bush 1995). This change in the conceptual framework of the organisation means looking at the school organisation not from a purely prescriptive and normative perspective, but from a descriptive, analytical and interpretive one, recognising the ambiguity and complexity of the organisation's functioning, which requires an integrated and multi-focused reading of how it works (Cabral and Alves 2016; Lima 2006), in a qualitative, naturalistic and constructivist-interpretivist approach that perceives educational reality as dynamic, phenomenological and linked to the history of its actors and their contexts (Afonso 2014; Almeida and Freire 2017; Coutinho 2022; Tracy 2020). Indeed, through more holistic and ideographic methods, such as qualitative, it is possible to understand beliefs, values, communication and relationship systems, as well as their representation for the individuals concerned.

Within the qualitative paradigm, according to Guba and Lincoln (1994), one of the valid methods for providing this holistic understanding and detailed

description of a school organisation is the case study, as it allows in-depth contextual analyses of some dimensions of a naturalistic phenomenon such as an organisation, through the description and interpretation of a contextual scene, the analysis of networks and interactions of causes and effects, and the empathic interaction with the actors on the scene (Stake 1995; Tracy 2020). Among the multiple data collection processes used in the case study, we highlight in this article the use of the field diary, which functions not only as a source of data, through the methodical compilation of information, but also as a tool for systematising everyday research practices, allowing them to be improved and transformed by distancing oneself from the recorded experience and evaluating what is observed and recorded against theoretical hypotheses and purposes (Coutinho 2022; Freitas and Pereira 2018; Kroef et al. 2020; Martinez 2007; Tracy 2020). In this sense, the field diary can be a tool for the uncovering of hidden realities in organisational labyrinths (Pezzato et al. 2019).

Despite the importance of field diaries in qualitative studies, particularly case studies, a review of the recent literature reveals that few articles focus on the importance of using them as a fundamental tool for presenting in detail the context in which the phenomenon under study takes place. Nor have we found any studies that present them as a tool that makes it possible to relate the relationships and situations described, with the aim of deepening or even articulating the experiences lived in practice and the theoretical argument for a deeper and more integrated understanding of what is happening and being analysed. We found several articles on the use of field diaries (Campos et al. 2021; Carbó 2007; Kroef et al. 2020; Pezzato et al. 2019; Punch 2012; Roese et al. 2006) in which the authors reflect on their fieldwork experience several months

after it was carried out and/or on the best way to construct and analyse them, but which reveal little about the possibilities of using them to deepen the research in question. On the other hand, in the course of our study we also noticed that the final research report did not reflect the processes, events and feelings reported in the field diary, which were invaluable in the process of analysing and interpreting the results, but which in the end succumbed to the formalities of academic reporting.

Therefore, given the framework just presented, we intend this article to be a theoretical and reflective conceptualisation of the importance of the field diary in qualitative research, showing how its design and analysis can contribute to understanding the multiple logics of action on the stages and behind the scenes of a school organisation.

5.1.1. Background to the study

This article is based on a research project investigating the impact of some structural changes in a school organisation in northern Portugal on its stakeholders, educational processes and school cultures. In order to understand these effects, we opted for a case study methodology, in which data were collected through questionnaire surveys, semi-structured interviews, focus discussion groups, classroom observation, meeting observation, documentary analysis and the keeping of a field diary, which accompanied the eight months of fieldwork carried out and to which we attached great importance, trying to make it not only an important source of data but also a support for the development of our study (Coutinho 2022).

We therefore wanted it to be a chronological account of all the actions taken during the fieldwork. In it, we recorded all the information gathered in the field and wrote down our reflections first hand, i.e. as close as possible to the reality observed. In a second phase, however, we enriched these notes with detailed and descriptive information (Lima and Pacheco 2006). In this way, we were not only concerned with making a photographic record of what was observed, but also with critically reflecting on what happened throughout the research process: feelings, doubts, choices, sharing prejudices, which helped us to better understand the investigative journey we were on, opened up horizons for future methodological choices, and made us aware of the relevance of our role as researchers (Afonso 2014; Coutinho 2022; Creswell and Creswell Báez 2021). This reflexive writing was a process that created us the subjects of our own research (Bright et al. 2023).

Given the wealth of information and descriptive detail in our field diary, we have included a column to the right of the text in which we have attempted an initial coding of all the notes recorded, using different colours to easily distinguish notes relating to classroom observations, notes resulting from observations of educational team meetings and notes relating to methodological processes. In addition to this colour coding, there was a first attempt at categorisation, which was both an ethical and a methodological process, as it emerged sometimes from the data itself and sometimes from the literature review. The definition of the first categories, still a very open process, allowed us to reduce very complex information to a smaller set of key ideas, making it possible to begin to locate patterns within the data collected from a very early stage in the study (Roese et al. 2006).

Having given a very general description of how we conceived our field diary, in the following section we will demonstrate how these descriptive and reflective dimensions of both the reality under study and the researchers' time allowed us to immerse ourselves deeply in the research process and gain a more grounded understanding of the multiple logics of action on stage and behind the scenes of the school organisation under study.

5.2. Methodology

As we have already explained, we intend this article to be a theoretical and reflective conceptualisation of the use of the field diary in qualitative methodology, and all the extracts of data presented are from this data collection tool, produced in the context of the case study presented above.

In order to write this article, we read and re-read our field diary, interpreting its 138 pages not as data to answer our research questions, but as a fundamental and relevant aid to qualitative research. To do this, we followed the specific procedures of open, axial and selective coding of the Grounded Theory (Strauss and Corbin 1998). The open coding was already done as we did it while keeping our diary. Thus, in addition to the colour coding: green for notes on observations of educational team meetings, orange for notes on classroom observations and blue for references to methodological procedures, we also used regular and italic letters to distinguish descriptive and reflective notes, respectively, as well as a set of categories that essentially emerged from the data, but also from some theoretical knowledge already acquired, as can be seen in Figure 1.

Figure 5.1. Extract from field diary, with open coding

<p>At the end of the lesson, they handed in the report and the form to the teacher for correction.</p> <p><i>During the experiment, we noticed that the students were very noisy, agitated, and restless, which could be explained by their unwillingness to do the experiment themselves.</i></p>	<p>Assessment: written verification of what has been learned</p> <p>Self-reflexivity: initial theories or instinctive reactions to the scenes</p>
--	---

Thus, in the open coding phase, we opened up the text and tried to uncover the thoughts, ideas, and meanings it contained, as Strauss and Corbin (1998) advocate. From this open coding we began to realise how the different categories found and recorded in the right margin of the text were related, overlapping and connected. Through axial coding, we arrived at four axes/cores of meaning or major emerging categories that were able to demonstrate how the field diary allowed us to delve deeper into our research: rich collection of information; comprehensive description; instinctive reactions; and significant interpretations, the relevance and pertinence of which we will document in the next section.

5.3. Results and discussion

Based on an analysis of the structure and extracts from our field diary, we will show how this research tool helped us to reveal the multiple logics of action on the stages and behind the scenes of the school organisation studied, based on the four main axes resulting from axial coding.

5.3.1. A wealth of information collected

We began by taking stock of the number of entries in our field diary, the dates recorded and the basic themes of each entry, as shown in Table 5.1.

Table 5.1. General structure of the field diary

Field diary in the study of a school organisation: Unveiling behind the scenes

Entry	Date	Subjects
1	12/01/2023	Methodological reflections
2	23/01/2023	Lesson observation - 9th grade
3	27/01/2023	Observation - Educational team meeting - 9th grade
4	30/01/2023	Methodological reflections
5	06/02/2023	Methodological reflections
6	13/02/2023	Methodological reflections
7	14/02/2023	Lesson observation - 8th grade
8	16/02/2023	Lesson observation - 8th grade
9	17/02/2023	Lesson observation - 9th grade
10	18/02/2023	Methodological reflections
11	20/02/2023	Methodological reflections
12	24/02/2023	Lesson observation - 8th grade
13	27/02/2023	Methodological reflections
14	03/03/2023	Lesson observation - 9th grade Lesson observation - 8th grade Observation - Educational team meeting - 9th grade
15	07/03/2023	Lesson observation - 9th grade
16	09/03/2023	Lesson observation - 9th grade
17	10/03/2023	Methodological reflections
18	14/03/2023	Lesson observation - 9th grade Lesson observation - 8th grade
19	17/03/2023	Lesson observation - 9th grade
20	18/03/2023	Methodological reflections
21	22/03/2023	Methodological reflections
22	27/03/2023	Lesson observation - 9th grade
23	28/03/2023	Methodological reflections
24	31/03/2023	Methodological reflections
25	03/04/2023	Methodological reflections
26	06/04/2023	Methodological reflections
27	12/04/2023	Methodological reflections
28	16/04/2023	Methodological reflections
29	21/04/2023	Observation - Educational team meeting - 9th grade
30	05/05/2023	Methodological reflections
31	11/05/2023	Focus Group - Students
32	12/05/2023	Methodological reflections Observation - Educational team meeting - 8th grade Observation - Educational team meeting - 9th grade
33	13/05/2023	Methodological reflections
34	16/05/2023	Methodological reflections
35	18/05/2023	Interview - Coordinator of the educational team - 6th grade
36	24/05/2023	Interview - Coordinator of the educational team - 9th grade
37	26/05/2023	Observation - Educational team meeting - 8th grade
38	27/05/2023	Observation - Educational team meeting - 9th grade
39	29/05/2023	Interview - Coordinator of the educational team - 8th grade
40	02/06/2023	Methodological reflections
41	09/06/2023	Methodological reflections
42	14/06/2023	Methodological reflections
43	17/06/2023	Methodological reflections
44	21/06/2023	Interview - Educational Technician
45	28/06/2023	Focus Group - Teachers
46	03/07/2023	Methodological reflections
47	25/07/2023	Interview - Principal
48	26/07/2023	Methodological reflections
49	03/08/2023	Methodological reflections
50	07/08/2023	Methodological reflections
51	08/08/2023	Methodological reflections

From the data in Table 1 we can see that the field diary has 51 entries, in chronological order, covering the period from January to August 2023. We have thus attempted to document in this diary all the fieldwork carried out over eight months, establishing a chronology of events, indicating the moments when events occurred and listing the events in the order in which they occurred. We can also see that we carried out a prolonged observation over time, not limiting ourselves to a few specific observations, but to a series of them, which, as Rubio (2018) argues, allowed us, by relating them to each other, to grasp the meaning of the practices observed in order to identify and reconstruct the socio-cultural process in which they were inscribed. In the case of both the classroom observations ($n=12$) and the educational team meetings ($n=7$), we decided not to stop observing until we reached saturation point, that is, the point at which the production of additional data no longer provided us with knowledge and no longer contributed to the development of a new understanding of the socio-cultural processes under study.

On the other hand, when it came to observing educational team meetings, we tried not to concentrate them in time. As can be seen in Table 5.1, after observing three educational team meetings, one on 27 January, a second on 3 March and another on 21 April, we observed four more meetings in May. Although these meetings were held fortnightly in the school organisation we studied, we decided not to concentrate these observations in a short period of time, but to extend them over the whole period of our fieldwork, in order to be able to assess the progress of the work carried out within the team, as well as any changes that might have occurred over time. That's why we started this observation in January

and continued it in May, focusing our attention on the last meetings of the school year, which could help us to see ways in which the group of teachers in question self-regulated their work and some changes in the interaction between the teachers, the depth of analysis, problem solving skills and decision making. As can also be seen in Table 5.1, we focused our initial observations on the Year 9 teaching teams so that we could see how the interaction between teachers and the dynamics of their work were developing. However, in the final stage, we decided to extend our observation to the work carried out in the 8th grade teaching team, not only to see if the change of some teachers could justify a different working dynamic or if it remained the same regardless of the teachers in question. In this case, we could begin to understand a professional or organisational culture that could explain the performance of the teachers in the teaching teams. This time we continued to observe the Year 9 teaching team in order to understand the evolution of the work done by this group of teachers, but at this stage we also began to observe the Year 8 team in order to understand whether there were common features in the attitudes, ways of acting, thinking and feeling of the teachers that would allow us to find traces of a professional and/or school culture. This whole process was duly reflected and substantiated in our field diary, which was invaluable in deepening our knowledge of the reality under study.

5.3.2. Comprehensive description

In order for the material produced from our observations to serve to reconstruct the complexity of the socio-cultural processes studied, we tried to describe the phenomena observed in detail, to illustrate what we actually observed, to try to show rather than tell what happened in the classes and

meetings we observed, using concrete, multi-sensory details and actions (Tracy 2020). In order to make an exhaustive record of the concrete social practices observed, we sought not only to contextualise these practices (Where? When? Under what conditions?), but also to quantify the number of people who made up the scenes in which these observed and described social practices took place, according to the following extracts from our Field Diary.

This maths lesson was taught to 9th C students at 12:30 pm and was the second of two 50-minute lessons. There were 13 students in the class as the remaining 4 were in the Mais Class. (DC4 - Lesson observation)

The classroom had a traditional layout and the group consisted of 13 students who were very noisy and agitated as soon as they entered the classroom and didn't put their mobile phones on a table in front of the door as agreed in the previous lesson. This group of students had joined the Mais Class the day before this lesson, so this was their second day of class together. The teacher began by pointing out that they hadn't put their mobile phones on the table in front of the door, and the students stood up to put their phones in the designated place. (DC3 - Lesson observation)

There had been a 10-minute break, it was the last break of the morning on Friday, so the entrance of the students was a bit disruptive: very noisy and it took them 7 minutes to take their seats and create silence so that the teacher could start the lesson. One of the students came to class 10 minutes late. (DC3 - Lesson observation)

The meeting took place late on a Friday afternoon, after two previous meetings in which half of the teachers present had already participated.

(DC1 - Observation of the educational team meeting)

On the other hand, we recorded verbal aspects of social action and the actors' use of words, focusing not only on what they said but also on what they did, trying to capture not only the content of the statements but also the contexts in which they were uttered, focusing also on gestures, volume, intonation, as well as the reactions of others to what was said.

One teacher raised her voice against the way the meeting was being conducted and made it clear that she felt pressured. The coordinator reassured her that no one should feel pressured, that it was just a reflection, where it should be done, and that it should be taken into account when everyone made a decision, because above all, the best interests of the children were at heart. At this point in the meeting the atmosphere became a little tense, the coordinator took a deep breath to continue the meeting, some colleagues shifted in their chairs, others blushed and others took the floor to say that no one was putting any pressure on anyone. (DC8 - Observation of the educational team meeting).

Two colleagues, sitting at the back of the room, spent the whole time on their computers filling in student assessment grids, completely oblivious to what was going on in the meeting. One colleague, despite paying attention to everything that was said and done, never intervened and remained silent throughout. Four colleagues who were at the front of the

room, including two head teachers, were very active and interested in finding a solution for the most underachieving students and were always willing to work together to make this possible. Two colleagues spent the meeting complaining that there was nothing more to do, that the afternoon was already long, that they had a lot of work at the weekend and that there was no point in devising more strategies for students who weren't going to do anything. (DC1 - Observation of the educational team meeting)

We recognise that these aspects of behaviour and discourse, recorded in detail in the field diary, were invaluable to our analysis in reconstructing the meaning of teachers' practices and professional cultures in the school organisation studied, as Rubio (2018) also argues.

5.3.3. Instinctive reactions

Fieldwork is an exhausting and very demanding process, as an environment that may initially be empathetic and familiar becomes challenging as we deconstruct our knowledge and perceptions of the work dynamics taking place there, and as participants come to see us as researchers and begin to view us with a degree of suspicion. In this context, the academic tendency to hide certain biases or initial instinctive reactions can reduce the opportunity for a deeper understanding of our research contexts (Punch 2012). Therefore, it is important for qualitative researchers to use their field diaries not only to monitor the tension between their involvement and their detachment from the dynamics they observe, but also as a means of releasing a set of initial reactions that will help them to better handle and present the data and to consider its complex meanings, as well

as its contribution to understanding social phenomena and the processes involved in the production of knowledge (Berger 2015).

So, as qualitative researchers, we wrote in our field diary, extracted below, about the influence of our own culture and background on what we observed and on the conceptualisation of our qualitative study, revealing our prejudices, feelings and initial reactions to what we observed.

(...) we noticed very different feelings among teachers: fatigue and anger, apathy and indifference, proactivity and belief in changing students' attitudes. (DC1 - Observation of the educational team meeting)

At the start of our lesson observations, we went into the field convinced that the educational teams were contributing to a substantial change in pedagogical and assessment practice in the classroom. (DC1 - lesson observation)

During the experiment, we noticed that the students were very noisy, excited, and restless, which could be explained by their desire to be able to do the experiment themselves. (DC3 - Classroom observation)

It seems to us that teaching practices are still very traditional and, despite the introduction of new technologies, the focus of pedagogical work remains on the transmission of knowledge by the teacher and its reproduction by the students. (DC6 - Classroom observation)

As soon as he answered the first questions, we realised that the headmaster was aware of the script and was trying to give very assertive answers, but whenever more sensitive issues came up, instead of

revealing what was actually happening in the school, he tried to answer with what should ideally happen, which could also be an important piece of information to give us some clues to answer our concerns and doubts.

(DC9 - Interview with the Headmaster)

We also tried to be curious, to adopt a position of conscious ignorance, to get rid of our preconceived ideas or assumptions about the context under study, of which we had been members for many years. At the same time as questioning everything that was going on, we tried to adopt the perspective of an external researcher, leaving behind our egos, our credentials and even our academic discourses, so that we could not only make observations and interpretations as objectively as possible, but also be able to ask simple questions in order to obtain complex answers

(Tracy, 2020). (DC9 - Methodological reflection)

This self-reflective process, developed throughout our field diary, allowed us to question some previously defined hypotheses, to begin to present our theoretical orientations, to deconstruct social and cultural prejudices and to rethink personal behaviours (Creswell and Creswell Báez 2021), through a reflexive attitude towards the researcher's position, i.e. self-triangulation (Drake 2010). In this sense, on the one hand, it helped us to take into account cultural nuances that had gone unnoticed, thus allowing us to uncover some hidden realities behind the scenes of the school organisation under study. On the other hand, as no research is free from the values, prejudices and assumptions of the researchers, these reflexive strategies also sustained the issue of credibility and trustworthiness (Yip 2023).

5.3.4. Relevant interpretations

As well as describing what and who they observed, when and where, qualitative researchers must also explain how what they observed makes sense and relates to their research questions (Tracy 2020). Therefore, in addition to providing a comprehensive and detailed description of what they have seen, revealing their potential doubts and biases, they are expected to provide interpretations of the scenes through analytical reflections, starting with their field diary. In our diary, we tried to ensure that the production of data in the field was continuously articulated with the interpretations/theories that would allow us to make sense of it, in a logic of iterative, recursive and abductive research (Rubio 2018; Tracy 2020). This process of constructing and reconstructing meaning, facilitated by the articulation between empirical and theoretical data, allowed us to understand behaviour from the participants' point of view. Therefore, in our field diary we have tried not only to present field notes, but also to add interpretations based on these initial notes, in more analytical and reflective extracts where we try to outline the first attempts at constructing meaning, as can be seen in the examples below.

This is why, during this meeting, we realised that the educational team has a certain pedagogical autonomy, in the sense that it already makes some decisions, namely the outline of the students' recovery plan, the definition of flexible groups of students, the analysis of the work carried out at the level of the DAC (Domains of Curricular Autonomy) and the Mais Class. However, these reflections do not invade the privacy of the classroom and each other's practices, since it is clear that the behaviour of the students in the Mais Class was not the same in all subjects, but

there is no space to go into the real causes of this variance. (DC1 - Observation of the educational team meeting)

There is only one lesson left to observe out of the 12 planned, and from our field notes and initial categorisation of the observations made, we are beginning to feel a sense of data saturation: it seems that regardless of the teacher, class or subject observed, the categories used to analyse the observation made are repeated over and over again. After a first exploratory review of the narrative descriptions, the reflective notes and the categorisations assigned, it seems to us that the use of the classroom computer by the teacher for the projection of educational platforms, or the use of the mobile phone by the students, either to do research, to use an online dictionary or to consult materials hosted on the school platform, or as a calculator, a camera to record their work and a means to publish it on common class platforms, are common in the classes observed. In this first look at the data, the teacher's communication and interaction with the students also stood out in all the classes, with a concern for the integration of those who were more vocal and disruptive, and a persistent attempt to motivate those who were more disinterested in school work to value learning. Also noteworthy in most classes was the concern to check students' learning, either through oral questions or through short periods of written work, and a constant concern on the part of teachers to circulate around students' seats to give immediate feedback on the work produced. However, the general methodology seems to be very much centred on explaining the content in interaction with the students and using the textbook and educational platforms such as Aula 20 or Escola

Virtual; solving exercises using the textbook; systematising the content in diagrams and concept maps and working in pairs. (DC4 - Classroom observation)

In the course of the 70-minute meeting, we noticed that the cohesion and harmony of the teaching team is not universal, i.e. there is a group of teachers, the four head teachers, together with three other teachers, who constantly contribute to diagnosing problems and finding the best solutions, but there are still teachers who are out of sync, who are at the meeting because the head teacher has called them beforehand, who attend these meetings in their official capacity, who are there so they don't miss anything, and who contribute little to the diagnoses or decisions that are made. On the other hand, we see that when the teacher feels disoriented and doesn't really know what to do, there is no support from the team in terms of sharing practices that would enable them to find support for their blockage, and the philosophy continues to be that in the classroom it is up to the teacher to find the best strategies to motivate the students and get them to learn, within the framework of their subject. (DC7 - Observation of the educational team meeting)

In the course of all the educational team meetings observed, the difficulties in getting certain students to progress were undoubtedly shared, but always focused on the lack of family support, their lack of autonomy, their lack of organisation, their lack of interest. There was never a moment when reflection led to an analysis of the teaching practices that might be at the root of the student's lack of interest. There

was also a lack of time to produce materials together. Although some teachers have shared some of their successful practices, most teachers still don't feel comfortable doing so. The suggested strategies remain the same, with the exception of Mais Class, and there seems to be no mental availability, courage or openness to experiment, to try other practices. And, as we saw in this meeting, teachers are still very attached to the assessment test, the last assessment test that could now determine the final grade for an entire school year. (DC8 - Observation of the educational team meeting)

Although formative assessment has been talked about throughout the year, and various assessment techniques, instruments and criteria have been mentioned, everything is still very much tied to summative assessment to compare, categorise and classify students, regardless of their contexts and experiences, regardless of the realities of each individual. Assessment is still not seen as being at the service of students' development, but rather as a punishment that penalises mistakes made and does not provide an opportunity for growth. Unfortunately, this seems to be the last stronghold of power for some teachers, through which they alleviate their frustrations. (DC8- Observation of the educational team meeting).

In this meeting, as in the 9th grade meeting, we highlight the presence of staff teachers who have not yet understood the role of educational teams or integrated their work dynamics. There was also a lack of time to deepen the reflections, analyses and monitoring that had been carried

out, as well as a lack of a sense of shared responsibility, with individualism still prevailing among some, which hinders change and the evolution towards more flexible and effective practices. (DC8 - Observation of the educational team meeting).

These interpretive readings were only possible thanks to our immersion in the context, the detailed description of what we saw and heard, the realisation that as researchers we are an active element in the construction of knowledge and therefore need to be aware of and share prejudices in order to deconstruct them, and finally, thanks to the constant articulation of an ethical and moral approach in our study. This whole process was facilitated by the creation of our field diary, the design and analysis of which allowed us to go beyond a superficial understanding, arriving at contextual and relevant meanings that helped us to unveil the logics of action on the stages and behind the scenes of the school organisation under study, as we will now systematise.

In fact, the descriptive and reflective notes on the lessons observed, as well as their open coding, allowed us to realise that the evolution of pedagogical and evaluative practices in the classroom was in the end rather weak, contrary to what the teachers' perceptions in the questionnaire surveys or the focus group discussion predicted. Therefore, at this level, the work carried out in the field diary allowed us to reach new levels of understanding of the reality studied.

With regard to the collaborative dynamics implemented and observed in the meetings of the educational teams, the same descriptive, analytical and interpretive work carried out in the field diary also gave us a second-order understanding of the professional cultures of the school under study. Thus, by describing the verbal and behavioural records of the teachers interacting in the

meetings, as well as their initial coding, we realised that collegiality, professional cohesion and trust, which were perceived very positively by the teachers in the questionnaire surveys and the focus group discussion, did not always emerge from the working group in more tense and demanding moments. We could see that there wasn't trust between all the members of the group and that it wasn't tested by the revelation of some pedagogical practices and/or weaknesses felt in the management of the students in the classroom. We were also able to see that, although the teachers pointed to lack of time as one of the main obstacles to developing and deepening more reflective work, this argument could be questioned, since during the seven months of observing these meetings we realised that a lot of time was spent on bureaucratic procedures to the detriment of co-creative processes that would enable effective changes in classroom practices.

As for the field diary entries related to reflections on methodological procedures, we try to talk about ourselves, our assumptions, choices, experiences, and actions in a precise and well-founded way. For example, we revealed the kinds of stimuli we provided for our participants, the interactions that took place between researchers and those being researched. All of this self-reflective capacity proved invaluable when it came to selecting privileged informants, choosing the most appropriate times to use data collection instruments, and choosing data analysis procedures that would yield the most and best information from the data collected. In this way, the creative use of this subjectivity and reflexivity allowed us to obtain more in-depth data and, consequently, new levels of understanding of the discourses and behaviours of the participants, which helped us, for example, to uncover the true role of the

coordinators of the educational teams. We realised that despite all the support that these middle leaders gave to the members of their respective teams, there was a feeling of powerlessness on their part when it came to questioning and monitoring teaching practices, which ultimately limited the teachers' in-depth learning and, consequently, a change in their mentality and practices, despite their very positive perception of the impact of the educational teams on their professional development.

To conclude this section on the presentation and discussion of results, we can conclude from selective coding (Strauss and Corbin 1998), based on the four central axes explained above, that a field diary, in order to help a qualitative researcher achieve greater depth in the construction of his or her knowledge, must have three fundamental dimensions: descriptive, argumentative and interpretive (Martínez 2007). At the descriptive level, it is up to the researcher to describe as objectively as possible the context in which the action takes place and to present the situation of the participants in this context. At the argumentative level, the aim should be to articulate the relationships and situations described in order to begin to understand how these elements operate within the phenomenon under study. Finally, at the interpretive level, the articulation between the lived experience and the known theory will make it possible to understand and interpret the phenomenon in depth.

5.4. Conclusion

In this article we try to show how the construction and analysis of a field diary can contribute to a deeper reading of the results of a qualitative study. By

explaining the different processes of writing our diary, which allowed us to understand the multiple logics of action on the stages and behind the scenes of the school organisation we studied, we have tried to show that writing, as Barthes (1975) argues, is the real result of research and a process of gnosis that allows the researcher, by recording his or her research activity, to better organise his or her ideas, perceptions, conceptions and decisions. By writing the field diary, the researcher systematises his or her everyday research practices in the field, reviews and questions the processes underway, which allows him or her to improve, enrich and transform them, in a process of *pedagogical autopoiesis* (Pezzato et al. 2019), in which he or she inscribes himself/ herself as researcher (Bright et al. 2023), and that allows him or her to uncover the hidden dimensions of the research and find the true meanings of the phenomena that emerge.

Sharing extracts from our field diary and demonstrating how they contributed to a deeper reading of the results of our study may allow other researchers to take advantage of the strengths presented, particularly in their productive potential in the process of managing and analysing data. On the other hand, incorporating direct extracts from a field diary into a methodological account may encourage other researchers to do so, documenting that the difficulty and complexity of fieldwork can be mitigated and made worthwhile by producing this research tool, which can be very valuable in deepening and grounding qualitative studies.

5.5. References⁹

- Afonso, N. 2014. *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico* [Naturalist Research in Education: A Practical and Critical Guide]. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L., and Freire, T. 2017. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* [Research Methodology in Psychology and Education]. 5th ed. Braga, Portugal: Psiquilibrios Edições.
- Barthes, R. 1975. *Escritores, Intelectuais, Professores e Outros Ensaíos* [Writers, Intellectuals, Teachers and Other Essays]. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Berger, R. 2015. "Now I See It, Now I Don't: Researcher's Position and Reflexivity in Qualitative Research". *Qualitative Research* 15(2): 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bolman, L., and Deal, T. 1984. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Bright, D., McKay, A., and Firth, K. 2023. "How to Be Reflexive: Foucault, Ethics and Writing Qualitative Research as a Technology of the Self." *International Journal of Research & Method in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2290185>
- Bush, T. 1995. *Theories of Educational Management*. 2nd ed. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Cabral, I., and Alves, J. 2016. "Condições Políticas, Organizacionais e Profissionais da Promoção do Sucesso Escolar: Ensaio de Síntese" [Political, Organisational and Professional Conditions for Promoting School Success: A Synthesis Essay]. In *Uma Nova Organização*

⁹Taylor & Francis Journals Standard Reference Style Guide: Chicago Manual of Style, Seventeenth Edition (2017), segundo requisitos da Revista *International Journal of Research & Method in Education*.

Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades, edited by J. Formosinho, J. Alves and J. Verdasca, 161-179. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.

Campos, J., Silva, T., and Albuquerque, U. 2021. “Observação Participante e Diário de Campo: Quando Utilizar e como Analisar?” [Participant Observation and Field Diaries: When to Use and How to Analyse?]. In *Métodos de Pesquisa Qualitativa para etnobiologia*, edited by U. Albuquerque, L. Cunha and R. Alves, 95-112. Pernambuco, Brasil: NUPEEA.

Carbó, P.A. 2007. “La Formación Reflexiva como Competencia Profesional. Condiciones Psicosociales para una Práctica Reflexiva. El Diario de Campo como Herramienta” [Reflective Learning as a Professional Competence. Psychosocial Conditions for Reflective Practice. The Field Diary as a Tool]. *Revista de Enseñanza Universitaria* 30: 7-18. <http://hdl.handle.net/11441/55274>

Coutinho, C. 2022. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* [Research Methodology in the Social Sciences and Humanities: Theory and Practice]. 2th ed. Coimbra, Portugal: Almedina.

Creswell, J. W., and Creswell Báez, J. 2021. *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Cuba, E.G., and Lincoln, Y.S. 1994. “Competing Paradigms in Qualitative Research”. In *Hanbook of qualitative Research*, edited by N.K. Denzin and Y. S. Lincoln, 105-111. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Drake, P. 2010. “Grasping at Methodological Understanding: A Cautionary Tale from Insider Research.” *International Journal of Research & Method in Education* 33 (1): 85-99. <https://doi.org/10.1080/17437271003597592>

Freitas, M., and Pereira, E. 2018. “O Diário de Campo e as suas Possibilidades” [The Field Diary and its Possibilities]. *Quaderns de Psicologia* 20 (3): 235-244. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1461>

- Kroef, R.F., Gavillon, P. Q., and Ramm, L. V. 2020. "Diário de Campo e a Relação do (a) Pesquisador(a) com o Campo – Tema na Pesquisa – Intervenção" [Field Diary and the Researcher's Relationship with the Field - Theme in the Research – Intervention]. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 20 (2): 464-480. <https://doi:10.12957/epp.2020.52579>
- Lima, J. A., and Pacheco, J. A. 2006. *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* [Doing Research: Contributions to dissertations and theses]. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Lima, L. 2006. "Prefácio à Edição Portuguesa" [Foreword to the Portuguese Edition]. In *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em Ação: Dialogar, Decidir e Agir*, edited by N. Brunsson, 3-7. Alfragide, Portugal: Edições Asa.
- Martínez, L. A. 2007. "La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un tema de Investigación" [Observation and the Field Diary in Defining a Research Topic]. *Revista Perfiles Libertadores* 4(80): 73-80.
- Morin, E. 2005. *Introdução ao Pensamento Complexo* [Introduction to Complex Thinking]. 5th ed. Translated by Eliane Lisboa. Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina.
- Pezzato, L.M., Bottazzo, C., and L'Abbate, S. 2019. "O Diário como Dispositivo em Pesquisa Multicêntrica" [The Diary as a Device in Multicentre Research]. *Saúde e Sociedade* 28 (3): 296-308. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180070>
- Punch, S. 2012. "Hidden Struggles of Fieldwork: Exploring the Role and Use of Field Diaries". *Emotion, Space and Society* 5 (2): 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.09.005>
- Roese, A., Gerhardt, T. E., de Souza, A. C., and Lopes, M. J. 2006. "Field Diary: Construction and Utilization in Scientific Researches. Bibliographic Analysis". *Online Brazilian Journal of Nursing* 5 (3). <https://doi.org/10.17665/1676-4285.2006598>

- Rubio, M. I. 2018. "La Observación Participante en el Estudio Etnográfico de las Prácticas Sociales" [Participant Observation in the Ethnographic Study of Social Practices]. *Revista Colombiana de Antropología* 54 (1): 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Stake, R. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Strauss, A., and Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Tracy, S. 2020. *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Yip, S. Y. 2023. "Posicionalidad and Reflexivity: Negotiating Insider-outsider Positions within and Across Cultures." *International Journal of Research & Method in Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2266375>

Conclusão

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

Saramago

O objetivo nuclear desta tese foi compreender, no quadro de uma nova governança escolar, se as equipas educativas, através das quais foi organizado o ensino da escola estudada, se constituíram como comunidades profissionais de aprendizagem e explicitar como se organizaram, funcionaram e autorregularam, procurando mostrar os efeitos que provocaram nos seus atores, nas práticas de sala de aula e na(s) cultura(s) de escola.

Neste sentido, através de um estudo de caso instrumental (Stake, 1995), procuramos analisar de forma holística, integrada e multifocalizada, uma organização escolar específica, contemplando as três dimensões (macro, meso e micro) que influenciam as dinâmicas escolares, neste caso concreto, a forma como foram concebidas, percecionadas, operacionalizadas e avaliadas as mudanças que visavam a reorganização da gramática escolar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos (Cabral & Alves, 2016).

De acordo com o modelo de análise multifocal, apresentado na introdução deste trabalho, na figura 1, ao nível macro, procuramos perceber se o Agrupamento estudado se submeteu à pressão dos normativos legais, numa lógica *top down*, ou, se pelo contrário, perspetivou esta inovação como um processo de construção e reflexão, assumindo a sua própria agenda e agência. Ao nível meso, focamo-nos na organização escolar, procurando entender os efeitos de algumas mudanças organizacionais, nomeadamente a criação das equipas educativas e de agrupamentos flexíveis de alunos, nos modos de pensar e de agir dos professores e dos líderes intermédios, nos processos educativos e

nas culturas de escola. Neste sentido, em primeiro lugar, procuramos compreender se as equipas educativas se estavam a constituir como CPA, através da análise das suas três dimensões basilares, segundo a literatura (Huijboom et al., 2021; Lee et al., 2022): orientação profissional, colegialidade e aprendizagem coletiva. Para percebermos as mudanças culturais despoletadas pelas alterações organizacionais instituídas, focamo-nos, essencialmente, no estudo das interações entre os professores, através da análise de microprocessos implementados nas reuniões das equipas educativas, muitas vezes, despoletados pelos seus respetivos coordenadores. Ainda ao nível meso, procuramos ler todos os resultados encontrados à luz de um conjunto de racionalidades que entendemos serem as mais adequadas para compreender as diversas lógicas de ação analisadas, quer nos palcos quer nos bastidores: racionalidade burocrática, neoinstitucional, cultural e a metáfora do “sistema debilmente articulado” (Alves, 1999; Cabral & Alves, 2016; Rocha, 2007; Weick, 1976). Ao nível micro, buscamos perceber o que mudou nas práticas de sala de aula, na sequência da organização do ensino por equipas educativas e da organização dos alunos em agrupamentos flexíveis.

Assim, a nossa investigação procurou interligar diferentes estruturas de análise que vão das políticas educativas à sala de aula, permitindo-nos um potencial compreensivo abrangente e integrador das mudanças organizacionais estudadas e das condições para a sua eficácia.

Com base neste modelo teórico e integrado de análise do nosso objeto de estudo, passamos à apresentação das conclusões da nossa pesquisa, estruturadas como resposta às nossas questões de investigação, que

procuramos organizar numa sequência que nos transporta do nível macro ao nível micro da organização escolar estudada.

Que motivações e/ou necessidades podem levar uma escola a aderir à organização do ensino por equipas educativas?

A organização do ensino por equipas educativas nasceu no contexto do Plano 21/23 Corquinhos Mais, alicerçado na Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021, de 7 de julho, que aprovou um plano integrado para a recuperação das aprendizagens na sequência da pandemia do COVID-19. Este dispositivo legal foi apresentado ao Conselho Pedagógico do Agrupamento, que, a partir das suas orientações, organizou o Plano Corquinhos Mais, optando pelas equipas educativas e pela Turma Mais como estratégias organizacionais de recuperação das aprendizagens. Depois da aprovação do plano pelo Conselho Geral, o diretor realizou a distribuição de serviço de forma que cada professor tivesse tempos no seu horário para participar em, pelo menos, duas das equipas educativas. Coube-lhe também definir o grupo de professores a alocar em cada uma delas, assim como nomear o seu respetivo coordenador. Ficou ainda determinado pelo diretor que caberia à coordenadora de projetos do Agrupamento gerir e monitorizar o trabalho destas equipas. Para orientar todos o trabalho a dinamizar, foi elaborado um regimento de funcionamento das equipas educativas, em que se explicitou as suas funções e as dos seus coordenadores. Foi ainda definido um planeamento curricular onde foram previstas as reuniões a realizar, a respetiva ordem de trabalhos e a articulação das dinâmicas de trabalho destas equipas com as medidas previstas no Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário.

Conclusão

Toda esta atuação deixou transparecer uma liderança que ainda se exerce através de uma ação normativa e burocrática em que os líderes formais têm o papel central na definição de objetivos, nas tomadas de decisão e na definição *a priori* de regras formais que determinam a ação, procurando uma uniformização de procedimentos, através de um conjunto de regras e regulamentos que tendem a tudo prever, para que seja mais fácil o seu controle (Alves, 1999; Bush, 1995). Continuamos, assim, a perceber, neste quadro de atuação, a importância e a força impositiva, que ainda têm, nas escolas, os modelos decretados e respectivas regras formais (Lima, 2002).

Desta feita, parece-nos que a política educativa, neste caso, gerou as possibilidades de inovação e melhoria na escola, mas coube ao Agrupamento, numa lógica *bottom up*, a capacidade de se auto-organizar para poder criar as condições necessárias à operacionalização das equipas educativas. Porém, fomos constatando que, apesar desta maior autonomia organizacional, persistiram algumas disposições formais-legais que coartam a liberdade de ação do diretor que só pôde, por exemplo, flexibilizar 25% da carga horária dos planos curriculares de cada ciclo de escolaridade e que se viu na obrigação de respeitar as turmas administrativas aprovadas e homologadas no início do ano letivo, continuando a não se perspetivar, deste modo, grande margem para flexibilização do currículo, dos espaços, dos tempos e dos grupos de alunos. Esta maior autonomia e flexibilidade seriam possíveis se a escola se tivesse candidatado a um plano de Inovação, ao abrigo da Portaria nº 306/2021, de 17 de dezembro, o que ainda não aconteceu neste Agrupamento.

Portanto, estas dinâmicas organizativas deixam-nos concluir que, embora a escola esteja propensa a abraçar algumas inovações, propostas pela tutela,

também parece ainda muito presa a uma lógica de orientação burocrática, que apresenta ideias sobre como as pessoas nas organizações se devem orientar, o que acaba por dar segurança aos seus atores, habituados a anos de uma gramática que os dispensou de pensar, criar e assumir a sua agência profissional (Alves, 1999; Alves & Cabral, 2019).

Em que medida a organização do ensino por equipas educativas pode situar, na escola, a gestão organizacional, pedagógica e curricular?

Apesar de uma nova governança educativa, postulada pelo Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, pelo Decreto-lei nº 55/ 2018, de 6 de julho e pela Portaria nº 306/2021, de 17 de dezembro, que enunciam uma maior autonomia organizacional, pedagógica e curricular das escolas, os dados deixaram-nos constatar uma atuação mais marcada por uma lógica de conformidade do que de autoria e (re)criação, por parte da escola estudada.

De facto, verificamos que a autonomia das equipas educativas continua a ser essencialmente pedagógica, residindo em tomadas de decisão sobre os projetos dos Domínios de Autonomia Curricular, na criação de planos de recuperação e na definição de medidas de suporte à aprendizagem, bem como na determinação dos alunos a integrar os diferentes grupos da Turma Mais. Porém, tivemos ocasião de constatar que essas equipas continuam a não ter autonomia ao nível da gestão da mancha horária, da gestão flexível do currículo ao longo do ciclo e de uma gestão generalizada de todos os alunos de um ano de escolaridade em grupos flexíveis, que apenas existiram nas equipas educativas do 7º e 9º anos, continuando-se a priorizar o grupo turma nos

restantes, seguindo a matriz da “ementa única” para todos, como se todos fossem igual a um. Portanto, parece que estes professores continuam a apresentar uma limitada intervenção sobre a organização do seu trabalho e do da escola, considerando o grande grupo de alunos do ano de escolaridade.

Na prática, apesar de uma nova dinâmica organizacional da escola, concretizada através da organização do ensino por equipas educativas, parece-nos que toda a sua ação está ainda marcada por um conjunto de características da racionalidade burocrática: uma extensa cadeia hierárquica que continua a regular a ação dos seus atores; a persistência de uma fragmentação nos modos de organizar os saberes, os tempos, os espaços e os grupos de alunos; uma uniformidade de currículo e programas (Alves, 1999; Alves & Cabral, 2019).

Verificamos também que se gerou nos atores escolares uma certa dependência e uma certa segurança face às normas produzidas pela tutela. Efetivamente, durante muitos anos, os professores foram socializados numa lógica estatal de obediência que lhes deu segurança, os protegeu e os dispensou de pensar, arriscar e criar (Alves & Cabral, 2019). Nesta lógica de dependência, pudemos observar, por parte dos professores que constituíam as equipas educativas estudadas, algum receio em serem autores e em assumirem determinadas responsabilidades, delegando-as nos seus superiores hierárquicos e adotando, deste modo, um certo conceito de ser um profissional muito vinculado à lógica “funcionária” da obediência e da execução do prescrito.

Pudemos também constatar a existência de uma forte autonomia profissional individual que deve estar a fragilizar uma autonomia colegial ainda pouco consistente (Day, 2023), que pode explicar a persistência de uma mentalidade ainda fechada, individualista, conformista, balcanizada e de

insegurança (Sachs, 2016) por parte de alguns professores, que é possível, por sua vez, estar a dificultar a interação e aprendizagem fecunda e profunda. Este contexto pode explicar uma mudança ainda ténue e pouco consistente dos seus modos de pensar e de agir, condição *sine qua non* da sua passagem de técnicos (que executam) a profissionais (que pensam e deliberam tendo em vista as aprendizagens dos seus alunos), capazes de serem autores e de situar, na escola, a gestão organizacional, pedagógica e curricular.

Há nas organizações escolares equipas educativas que se organizam, funcionam e autorregulam enquanto comunidades de aprendizagem? Em caso afirmativo, que efeitos provocam nos seus intervenientes, nos processos educativos e nas culturas de escola?

Para verificarmos se as equipas educativas se organizaram, funcionaram e autorregularam como CPAs, no contexto estudado, recorreremos, como referimos já, a três dimensões fundamentais das comunidades profissionais de aprendizagem, de acordo com o nosso modelo de análise, inspirado em Huijboom et al. (2021): a orientação profissional, a colegialidade e a aprendizagem coletiva. Pela perceção da maioria dos professores, concluímos que estas três dimensões existiam nas equipas educativas, o que pode ser preditor de modos emergentes da prática profissional coletiva ao nível dessas equipas.

Assim, relativamente à dimensão da orientação profissional, segundo a perceção da maioria dos professores, as equipas definiram objetivos e estratégias comuns para superar as dificuldades dos alunos e pareceu-nos existir uma responsabilidade partilhada no sentido de atingirem esses objetivos.

No que concerne à colegialidade, parece existir, segundo os mesmos atores escolares, uma confiança mútua, um apoio entre os pares e sentido de comunidade. Os professores defenderam que sentiam ainda abertura para poderem partilhar as suas opiniões. Por seu turno, a dimensão da aprendizagem coletiva foi a que surgiu como mais frágil, o que pode encontrar uma justificação na baixa frequência (número de vezes que ocorre) e na baixa amplitude (número de colegas com quem ocorre) de interações profissionais mais complexas e que, portanto, mais contribuem para a aprendizagem dos professores (Lima, J. A., 2002; Little, 1990), como a observação de aulas, o ensino conjunto e a troca de turmas, que facilitam e despoletam uma observação e análise crítica da instrução (Lund, 2020).

Os dados parecem, então, revelar que as equipas educativas se organizaram, funcionaram e a autorregularam enquanto comunidades profissionais de aprendizagem. Porém, ao pretendermos teorizar sobre o significado destas CPAs, precisamos de compreender melhor os processos de colaboração que conduziram a resultados desejados para a escola e para aqueles que a serviram (Little, 2002). Daí a pertinência da resposta à segunda parte da nossa questão de investigação, através da qual procuramos revelar os microprocessos colaborativos desenvolvidos entre os professores das equipas educativas e os seus efeitos.

Numa primeira abordagem, a partir da análise dos dados do inquérito por questionário, pareceu-nos que a perceção dos professores sobre o trabalho desenvolvido nestas equipas era francamente positiva. Contudo, à luz de uma racionalidade neoinstitucional que aponta para uma lógica de legitimação e para um cuidado face à leitura social dos processos e resultados escolares pelos seus

atores, fomos tentar perceber mais profundamente as dinâmicas de trabalho destas equipas. Neste sentido, passamos não só à observação destas reuniões, mas também à realização de entrevistas com o diretor e com os coordenadores destas equipas, assim como à concretização de um grupo de discussão focalizada com professores. Procuramos, deste modo, passar do palco para os bastidores da organização escolar estudada.

Com base nos dados recolhidos, conseguimos perceber que, ao nível da colaboração, os professores procuraram gerir, nessas equipas, os processos de aprendizagem de todos os alunos de um dado ano de escolaridade, através da gestão colaborativa do currículo, da gestão dos grupos flexíveis de alunos (nas equipas do 7º e 9º anos de escolaridade) e da análise de dados resultantes da avaliação formativa e sumativa. Porém, constatamos que a maior parte do tempo da reunião, numa lógica de racionalidade burocrática, era dedicada à discussão de questões oficiais, nomeadamente: o cumprimento dos programas, os instrumentos de planificação e avaliação a utilizar, uma análise da avaliação formativa dos alunos, com a preocupação do cumprimento de normas e metas e da obtenção de evidências do trabalho realizado. De facto, as reflexões, raramente, se focaram na instrução, através do confronto de práticas mais frágeis ou da partilha de boas práticas. Isto significa que as reflexões efetuadas raramente invadiram a privacidade das salas de aula e as práticas de cada um, nos seus “jardins secretos” (Wilson, 1989) ou “caixas negras” (Black & Wiliam, 1998), mais uma vez, numa perspetiva de racionalidade neoinstitucional, fundamentada na lógica da confiança, que corresponde ao pressuposto de que cada indivíduo confia na competência e no trabalho dos outros (Alves, 1999).

Conclusão

Neste contexto, a análise dos resultados da avaliação formativa e sumativa foi marcada por uma tendência para atribuir o insucesso à falta de trabalho e de autonomia dos alunos, assim como à falta de apoio das suas famílias e não à possível fragilidade de algumas das práticas implementadas na sala de aula, o que também pode revelar uma escassa conexão entre os meios e os fins, assim como entre os instrumentos de regulação da ação, numa lógica de ambiguidade. Com efeito, segundo Perrenoud (2001), para conseguirem repensar e pôr em causa as suas práticas, os professores deverão *fazer o luto* de um conjunto de representações e não se fixarem constantemente em alibis, como sejam os programas, as estruturas, as condições de trabalho, a falta de autonomia dos alunos que, muitas vezes, os impedem de perscrutar as verdadeiras causas do seu insucesso.

Portanto, conseguimos perceber, nas equipas educativas, um conjunto de dinâmicas que favoreceram a colaboração entre os professores, com um aumento gradual da sua interdependência e da coletividade. No entanto, continuamos a perceber que, não obstante estas dinâmicas colaborativas, a aprendizagem dos professores parece ter sido limitada devido à falta de análise crítica dos problemas da prática, a partir da sua observação e partilha, como também concluíram Vedder-Weiss et al. (2020) e Chua et al. (2020). Com efeito, segundo Lund (2020), a análise da instrução permite aos professores adquirir uma metaperspetiva sobre o seu próprio ensino, ou seja, aprender uma nova forma de olhar para as suas próprias práticas, discutir problemas e inspirar-se.

No que concerne à colegialidade, de acordo com uma análise dos inquéritos por questionário aos professores, pareceu-nos existir, nas equipas educativas, uma cultura de trabalho que incentivou a solidariedade, a

cooperação, a entreaajuda e o respeito mútuo entre os seus membros. Contudo, com base nas observações às reuniões das equipas e nas entrevistas e grupos de discussão focalizada, apesar de constatarmos um bom ambiente de trabalho nas equipas e um núcleo de professores que proporcionaram coesão e consistência ao trabalho realizado, verificamos que ainda persistiam professores marcados por um individualismo, por uma desconfiança que os constrangeu a partilhar as suas opiniões, fragilidades ou práticas, ou que os levou a ser renitentes a participar nas dinâmicas colaborativas, mantendo-se à margem ou revelando-se constantemente contra as tomadas de decisão, o que nos parece apontar para uma débil conexão intraorganizacional, que pode explicar estas resistências individuais (Alves, 1999).

Na linha de Ismail et al. (2020) e de Zhang et al. (2017), pudemos constatar que esta falta de compromisso individual e colegial por parte de alguns professores, a sua falta de compreensão do conceito de CPA, a ausência de uma cultura profissional colaborativa e a sua mentalidade fechada, individualista, balcanizada, conformista podem estar a dificultar o funcionamento eficaz destas equipas e a aprendizagem profunda dos professores. Como defende Lund (2020), a melhor forma de mudar esta mentalidade dos professores é criar condições para que os seus pensamentos e ações habituais sejam examinados e postos em causa numa lógica de “amigo crítico”, conceito que se pode traduzir, de acordo com Day (2001), na criação de laços entre dois ou mais colegas para dar apoio a processos de aprendizagem e mudança. A partilha de ideias, perceções, valores e interpretações pode conduzir a níveis mais profundos de reflexão e experimentação, bem como a um maior potencial para padrões de ensino mais elevados, uma vez que o *feedback* de um amigo crítico que seja

simultaneamente compreensivo, mas ainda assim crítico, pode ajudar a explorar algumas complexidades e ambiguidades dos resultados obtidos (Meuret et al, 2006).

Nesta mesma linha de pensamento, Kelchtermans (2009) preconiza ainda que a reflexão não pode ser meramente instrumental, deve incluir aspetos morais, emocionais e políticos do ensino, tocando também as crenças e representações que os professores têm de si próprios e da instrução. Desta feita, o modelo cultural passa a ser valioso para a compreensão da organização estudada. Segundo Morgan (1986), uma mudança organizacional efetiva implica, essencialmente, uma mudança cultural, largamente induzida pelos modos de ver, pensar e sentir os outros e o mundo. Com efeito, as crenças, os valores, os interesses e ideologias dos professores devem estar em sintonia com as mudanças almejadas, para que possam ser sustentáveis, o que parece ainda não ser completamente evidente na escola estudada.

De que forma a organização da escola por equipas educativas pode contribuir para o desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas e com agência profissional?

A organização do ensino por equipas educativas justificou a existência de uma nova estrutura de gestão intermédia, o coordenador de ano, exercida por cada um dos coordenadores das equipas educativas. Pelos resultados analisados, constatamos, à semelhança de outros estudos (Chen & Zhang, 2022; Leithwood et al., 2008), que os coordenadores desempenharam um papel importante na facilitação da colaboração entre os professores e tiveram uma influência forte e positiva na sua motivação e empenho e no apoio às condições

de trabalho, porém deram um contributo menos relevante para o aprofundamento da sua aprendizagem profissional, como já tinha alvitrado Grimm (2023).

De facto, registamos uma preocupação por parte dos coordenadores das equipas em ouvir e implicar todos os colegas nas tomadas de decisão, numa prática de liderança distribuída/ partilhada. Constatamos também a intenção de uma gestão colaborativa do currículo, através da apresentação de objetivos comuns e estratégias transversais para os alcançar, com o foco em beneficiar todos os alunos em termos da sua aprendizagem, uma das dimensões das CPAs eficazes (Huijboom et al., 2021). Verificamos ainda uma preocupação em partilhar dados relativos à avaliação dos alunos para uma análise e reflexão conjunta, assim como a realização do balanço da implementação de planos de recuperação e/ ou projetos, como o projeto dos Domínios de Autonomia Curricular. Contudo, concluímos que a leitura dos dados evidenciou, por vezes, uma obrigação burocrática de apresentação de resultados e de cumprimento de metas, numa abordagem performativa, em detrimento de uma abordagem colegial de criação e autoria, o que pode ter acabado por limitar a eficácia do papel destes líderes intermédios (Ainsworth et al., 2022).

Assim, numa lógica neoinstitucional, continua a persistir uma atuação nas margens dos problemas e não no centro, com um objetivo de legitimação da ação, baseada no cumprimento acrítico das normas, numa perspetiva de burocracia inútil (Alves & Cabral, 2019). Esta fragilidade de análise de dados, acrescida de um débil acompanhamento da implementação dos planos postos em prática e da instrução prendeu-se ainda com o facto de os coordenadores revelarem algum constrangimento em rever ou avaliar o trabalho dos membros

da sua equipa, em confrontar algumas práticas implementadas e em colocar questões difíceis aos colegas, concentrando os seus esforços na verificação do cumprimento de planos, normas, metas (Leithwood, 2016). Neste quadro de cultura de horizontalidade e de normas igualitárias e autónomas, tornou-se muito complexa a liderança para a aprendizagem profunda por parte dos coordenadores das equipas educativas (Grimm, 2023).

Desta feita, estes líderes intermédios demonstraram uma maior capacidade de intervenção, porém a sua agência profissional não foi promovida em pleno no seio das equipas educativas, pois parece não terem conseguido promover uma aprendizagem profunda dos professores, nem potenciar mudanças consideráveis nas práticas de sala de aula. Esta fragilidade na sua capacidade positiva de mudança pode ficar a dever-se a uma falta de concentração nas práticas de instrução, quer através da observação e, conseqüentemente, da promoção de um *feedback* construtivo, quer por meio do confronto de práticas mais frágeis e da demonstração de práticas exemplares. Anotamos, ainda, que esta dificuldade não pode ser desligada das práticas profissionais marcadas pela expressiva autonomia relativa, pelo individualismo, pelo trabalho docente muito marcado pelas imagens do “jardim secreto” (Wilson, 1989) que ainda é a sala de aula.

Neste sentido, ganha aqui expressão a racionalidade política, através da existência organizacional de uma multipolaridade de poderes e influências: por um lado, a autoridade formal, legitimada pela lei, e, por outro, a autoridade profissional que compete com a primeira. Assim, a autoridade formal dos líderes intermédios só existe na medida em que pouco decide e não confronta os múltiplos interesses da “arena política” (Alves, 1999), apresentando uma

influência mediana e indireta nos modos de trabalho dos professores e revelando alguma dificuldade em gerar uma mudança das práticas profissionais (Alves & Cabral, 2019).

Em que medida a participação em equipas educativas pode implicar uma redefinição do papel dos professores, dos seus modos de ver a profissão e dos seus modos e métodos de trabalho?

Para darmos resposta a esta questão de investigação, fomos indagar se a inovação organizacional das equipas educativas se constituiu, no contexto estudado, como uma oportunidade de aprendizagem profunda, ancorada num tempo de qualidade para colaborar, partilhar, coplanear, refletir, investigar, orientar e criar (Mezza, 2022).

Ao nível das dinâmicas colaborativas, constatamos que os professores já não se limitaram a falar e a partilhar ideais sobre os conteúdos e os alunos, tendo evoluído para uma certa reflexão conjunta sobre o trabalho realizado, as aprendizagens ainda não adquiridas pelos alunos e a definição de propostas de remediação. Contudo, continuamos a verificar um défice de coconstrução, em articulação interdisciplinar, pois constatamos que foram poucas as evidências que indicaram um esforço e uma prática de articulação curricular, esboçando modos mais integrados de gerir a planificação do ensino. Portanto, os modos de trabalho dos professores, embora desenvolvidos em equipas multidisciplinares, continuaram marcados pela lógica do departamento e do grupo disciplinar, numa cultura ainda balcanizada (Fullan & Hargreaves, 2001) que acaba por aludir à metáfora do “sistema debilmente articulado” (Weick, 1976). Acresce a esta balcanização, um diálogo, no seio das equipas educativas, muito confortável e

artificial (Fullan & Hargreaves, 2001), que carece de aprofundamento, maior exigência e responsabilização, capaz de confrontar e analisar as práticas num ambiente de investigação, ação e responsabilidade coletiva, dinâmicas básicas de um profissionalismo colaborativo (Hargreaves, 2019), ainda frágil no contexto estudado.

Quanto à reflexão crítica e dialógica, percebemos que, embora exista uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e uma tentativa de as superar, continuamos a constatar uma tendência dos professores para externalizarem as explicações do fracasso da aprendizagem, excluindo a sua maneira de ensinar como via central para a sua promoção. Neste sentido, os professores estão aparentemente a desperdiçar uma oportunidade de meta-análise, essencial na construção, renovação e desenvolvimento do seu conhecimento profissional e, conseqüentemente, da sua prática docente e organizacional (Hargreaves, 2019; Pozas & Letzel-Alt, 2023; Roldão, 2017). Esta fragilidade pode encontrar novamente uma explicação na racionalidade neoinstitucional, em que as práticas e escolarização são caracterizadas por uma escassa avaliação e controlo do processo dos resultados da instrução e por um reduzido exercício de autoridade sobre esse trabalho de instrução. O professor apresenta uma autonomia individual que lhe é conferida pela sua autoridade enquanto especialista e que justifica o mito do profissionalismo, assente na crença da confiança, por parte de todos, no seu trabalho, mesmo sem o conhecerem (Alves, 1999; Alves & Cabral, 2019).

Desta feita, parece que a inovação organizacional das equipas educativas possibilitou uma evolução nas relações profissionais de forma mais positiva e integradora, porque uniu professores de disciplinas diferentes em torno de um

objetivo comum, a melhoria das aprendizagens de todos os alunos de um dado ano de escolaridade. Promoveu também uma reflexão mais aberta e participada sobre esse grande grupo de alunos, gerando uma procura de soluções para fazer face aos problemas diagnosticados, o que acabou por permitir o estabelecimento de interações profissionais mais partilhadas e consistentes. Porém, constatamos que estas evoluções não despoletaram mudanças substanciais nas práticas pedagógicas dos professores, nem revolucionaram o seu modo de ver a profissão e a sua atuação em sala de aula, o que pode encontrar uma explicação não só numa estrutura organizacional ainda demasiadamente rígida e segmentada (Alves & Cabral, 2019), mas também num défice de tarefas colaborativas mais complexas, capazes de promover uma aprendizagem profunda (Lima, J. A., 2002; Little, 1990; Lund, 2020).

Em que medida é que um trabalho mais colaborativo e reflexivo pode constituir um incentivo à experimentação de abordagens pedagógicas mais justas e mais eficazes?

Sendo o princípio básico das CPAs a melhoria da aprendizagem dos alunos através da melhoria das práticas de ensino, procuramos verificar de que forma a pertença às equipas educativas afetou as atividades pedagógicas com base nas três funções básicas da escola: a instrução, a socialização e a estimulação (Pires et al., 1991).

No que respeita à instrução, a partir da observação de aulas, dos questionários aos professores e alunos e do grupo de discussão focalizado aos alunos, concluímos que as práticas mais frequentes continuaram a ser as metodologias da explicação e do treino, mantendo-se as pedagogias da nova

geração (Figueiredo, 2022) - o trabalho de projeto, o trabalho de investigação, as atividades experimentais ou a técnica da aula invertida - quase impercetíveis nas salas de aula. Ainda que o uso das novas tecnologias, quer por professores quer por alunos, tenha sido regular nas aulas observadas, percebemos também que ele esteve ao serviço das práticas pedagógicas mais tradicionais e não contribuiu para a implementação de abordagens mais centradas no aluno, orientadas para a promoção de uma aprendizagem mais ativa (Figueiredo, 2022), com um ensino baseado em problemas e casos concretos, capaz de promover o pensamento crítico, necessário para enfrentar os desafios do futuro (Christodoulou & Papanikolaou, 2023).

Ao nível das práticas avaliativas, os dados apontaram também para progressos ténues: notou-se uma maior centralidade da avaliação formativa, a partir de instrumentos de avaliação diversificados, numa perspetiva mais construtivista do processo avaliativo (Alves, 2017). Porém, o *feedback* escrito dado aos alunos continuou a não ser uma prática comum, o que pode estar a impedir uma avaliação que sirva a aprendizagem de todos os alunos, dando-lhes a compreender os seus sucessos e fracassos (Alves, 2017).

Quanto às funções de socialização e estimulação, constatamos que elas foram percecionadas pelos alunos como bastante positivas e que parecem ter sido potenciadas pela existência de grupos flexíveis de alunos (Turma Mais). A pertença temporária a um grupo mais homogéneo, com o mesmo perfil de aprendizagem, permitiu, segundo os discentes e professores, a melhoria do seu sentimento de pertença, uma maior identificação com os colegas do grupo, um maior bem-estar, um melhor ambiente de trabalho e, conseqüentemente, uma maior vontade de participar, colaborar e aprender. Concluimos, assim, na esteira

de Oliveira (2021), que a aprendizagem socioemocional é capaz de permitir uma melhoria das atitudes dos alunos, do seu comportamento, o que pode, segundo o autor, ter consequências positivas no seu desempenho em termos de aprendizagens significativas e resultados académicos. Esta estimulação para a aprendizagem parece ter sido também despoletada por uma maior adequação da instrução ao perfil de aprendizagem dos alunos, facilitada aos professores pela homogeneidade do grupo.

Assim, apesar de uma lenta mudança das práticas de sala de aula, parece-nos que o trabalho dinamizado no seio das equipas educativas permitiu uma evolução, ainda que ténue, do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem (Trindade, 2017). Esta mudança lenta das práticas de sala de aula pode também ser prova de que estamos perante modos emergentes de práticas profissionais coletivas ao nível das equipas educativas, que carecem de ser reforçadas e tornadas mais consistentes para que os professores possam desenvolver uma aprendizagem profunda e, conseqüentemente, mudar a sua maneira de pensar e de estar na profissão (Waswas & Helm, 2018).

Que fatores chave podem impulsionar ou inibir um trabalho reflexivo e colaborativo numa equipa educativa?

Pelos resultados acima apresentados e discutidos, percebemos que, ao nível do trabalho dinamizado no seio das equipas educativas, o fator que mais impulsionou as interações colaborativas e reflexivas entre os professores foi a existência de tempos e espaços comuns de encontro, através de reuniões quinzenais que permitiram a gestão das aprendizagens de todos os alunos de um determinado ano de escolaridade. Estas dinâmicas de trabalho regulares

entre professores de diferentes disciplinas potenciaram a interação, a partilha e a reflexão conjunta, assim como uma responsabilidade partilhada pelos resultados obtidos por todos esses alunos. Podemos, assim, concluir que as condições de trabalho, designadamente, o espaço para o trabalho colaborativo, a criação de condições de escuta e comunicação e o tempo disponível para a cocriação são muito revelantes em qualquer processo de mudança (Antinluoma et al., 2021; Cabral & Alves, 2016; Oakley, 2021; Patrick, 2022; Rebetz, 2018).

Contudo, constatamos também que a alteração de algumas variáveis organizacionais, como a criação das equipas educativas ou dos grupos flexíveis de alunos não despoletam alterações imediatas na forma de organizar o trabalho em sala de aula. Como defende Stoll (2020, p.424), “old teaching practices and school routines aren’t changed by new packaging”. Por outras palavras, um profissionalismo mais interativo e colaborativo para promover a aprendizagem profunda dos professores não se pode resumir a reuniões de CPA, mas deve despoletar a investigação, a cocriação e a responsabilidade coletiva, como definidoras da essência da vida profissional (Hargreaves, 2019). Neste contexto, verificamos, então, um conjunto de constrangimentos, no seio das equipas educativas estudadas, que impediram a sua máxima eficácia, ou seja, a promoção de uma aprendizagem profunda em todos os níveis da organização: *modus operandi*, cultura e mentalidade (Stoll, 2020).

Com efeito, a colaboração promovida no seio destas equipas pareceu-nos pouco consistente, com débeis dinâmicas de coconstrução. Por outro lado, observamos também que foi pouco convergente, porque não envolveu e implicou a totalidade dos atores. Verificamos ainda que poderia ter sido mais ativa, envolvendo os professores numa efetiva gestão da extensão e sequência dos

conteúdos e na definição de prioridades e projetos integradores que respondessem às necessidades e especificidades dos alunos. Acresce que poderia ter sido mais autêntica, se, num ambiente de respeito e confiança mútuos, as práticas pudessem ter sido observadas, analisadas, confrontadas e repensadas num ambiente colegial. Poderia também ter sido mais produtiva, procurando encontrar a solução para os problemas de aprendizagem dos alunos não apenas em causas externas, mas no seio das próprias dinâmicas de sala de aula e mais reflexiva, promovendo uma análise de todos os dados de forma curiosa para chegar a soluções significativas.

Numa leitura mais abrangente de todos os resultados acima explicitados, sob forma de resposta às nossas questões de investigação, podemos constatar que uma mudança eficaz das escolas, que chegue ao interior da sala de aula, no sentido da promoção da aprendizagem profunda dos alunos, implica mudanças organizacionais, através da criação de estruturas e condições que promovam interações e sinergias (Alves et al., 2016; Cabral & Alves, 2016; Formosinho & Machado, 2009, 2016a e b; Stoll, 2020). Porém, estas alterações organizacionais, para cumprirem este desiderato, devem despoletar, por sua vez, alterações culturais, ou seja, mudanças de mentalidades que permitam um novo modo de ver, pensar e concretizar o ensino por parte dos professores. Neste sentido, por um lado, é necessária a criação de verdadeiras comunidades profissionais de aprendizagem, com capacidade de refletir de forma integrada e sistemática sobre os processos de ensino e aprendizagem (Bolivar, 2012; DuFour et al., 2013; DuFour et al., 2021; Stoll et al., 2006). Por outro lado, é imprescindível uma liderança pedagógica, transformacional, distribuída/partilhada (Bolivar, 2017), com o foco na melhoria da aprendizagem dos alunos,

liderança para a aprendizagem (MacBeath, 2006), entendida como o resultado de um processo de aprendizagem profunda dos vários elementos e estruturas que integram a escola (Cabral & Alves, 2016). Portanto, uma mudança nas estruturas organizacionais é uma condição essencial, mas insuficiente. Torna-se também fundamental uma mudança nos modelos mentais dos atores e uma colaboração que proporcione uma aprendizagem profunda, uma vez que toda a organização é o produto de como os seus membros pensam e interagem (Senge et al., 2012).

Podemos concluir, deste modo, que uma mudança substancial da organização escolar exige uma ação conjunta ao nível da estrutura, da liderança intermédia, das crenças e das culturas profissionais. De facto, se não se verificarem mudanças fundamentais na forma como as pessoas pensam e interagem, bem como na forma como as pessoas exploram novas ideias, todas as reorganizações, modas e estratégias inovadoras não resultarão em melhorias sustentáveis (Senge et al., 2012).

Apresentados os resultados fundamentais deste trabalho, cumpre ainda, nesta conclusão, salvaguardar algumas das suas limitações. Por um lado, consideramos como uma das limitações desta investigação o facto de as equipas educativas serem ainda muito recentes no Agrupamento estudado, uma vez que apenas entraram em funcionamento no ano letivo de 2021/22, cumprindo, assim, no momento em que foram estudadas, dois anos de existência. Por outro, o período de investigação cobriu apenas um ano de escolaridade, o que é relativamente curto, dada a complexidade das mudanças esperadas. De facto, a concretização de um ambiente de aprendizagem, no qual os professores trabalhem juntos com o intuito de melhorarem as suas práticas de ensino, implica

Conclusão

uma mudança de cultura, o que exige um investimento em tempo de muitos anos. Portanto, o seu estudo requer uma investigação que se estenda num longo período para melhor compreender os processos e as variáveis mais relevantes de influência das CPAs nas culturas de escola. Desta feita, seria importante que futuras investigações pudessem usar concepções longitudinais. De facto, segundo Stoll (2020), os investigadores interessados em estudar a criação de uma capacidade de aprendizagem devem aceitar que se trata de um processo longo, pesado e crítico.

Gostaríamos ainda de destacar outras implicações deste trabalho para investigações futuras. Atendendo a que as nossas conclusões gerais vão no sentido de que uma mudança eficaz da educação pressupõe uma mudança nas crenças dos seus atores, parece pertinente que outras pesquisas se foquem nos modelos mentais dos professores, procurando perceber como é que eles estão a perspetivar a educação e os valores que ela oferece; como é que estão a pensar a escola e as tarefas/ funções que lhes são atribuídas e que visões têm para a educação dos próximos anos. Seria ainda relevante que se pudessem investigar, no contexto de trabalho em equipas educativas/CPA, os fatores que mais podem contribuir para a mudança dos modelos mentais dos professores.

Considerando também a importância do trabalho realizado em sala de aula no sucesso escolar dos alunos, seria ainda relevante que estudos futuros pudessem investigar uma possível correlação entre a mudança dos modelos mentais dos professores e uma renovação nos seus modos de trabalho quer fora quer dentro da sala de aula.

Por fim, entendemos que o mérito deste trabalho reside no facto de termos mostrado como é que as comunidades profissionais de aprendizagem atingem

os seus efeitos, procurando compreender melhor os microprocessos de colaboração nas escolas. Nesse sentido, procuramos ir mais fundo e tentamos revelar o tipo de interações colaborativas entre os professores, ou seja, o que é que os professores fazem quando se reúnem, como é que eles pensam e aprendem em conjunto. Procuramos ainda desocultar as práticas dos líderes intermédios, cujo papel é determinante na promoção de comunidades profissionais de aprendizagem, assim como os seus efeitos na aprendizagem dos professores, nas mudanças das práticas de sala de aula e na mudança das culturas de escola.

Ao contribuímos para o enriquecimento do conhecimento sobre as dinâmicas colaborativas das equipas educativas e sobre a atuação dos seus coordenadores e ao identificarmos alguns dos constrangimentos que limitaram a eficácia do seu trabalho, acabamos também por apontar diferentes pistas de ação tanto para os decisores políticos como para os líderes e professores, o que também acreditamos constituir uma mais-valia deste trabalho que, portanto, passamos a sistematizar.

Assim, em primeiro lugar, os constrangimentos ligados às capacidades organizacionais devem ser resolvidos através de políticas *bottom up* que reconheçam às escolas capacidades de se auto-organizarem. Nesse sentido, será recomendável conferir uma autonomia efetiva aos prestadores de serviços educativos e aos diretores para poderem redesenhar mudanças na gramática escolar, nomeadamente ao nível de horários e de agrupamentos de alunos mais flexíveis, de tempos e espaços de codocência e de colaboração para professores, que permitam formas de gestão curricular mais integradas, flexíveis e inovadoras, capazes de assegurar também a diferenciação pedagógica.

Em segundo lugar, será essencial que os líderes e os professores possam repensar o foco do seu trabalho: a planificação, a operacionalização e a monitorização das atividades de sala de aula e das aprendizagens dos alunos, encontrando uma nova forma de solucionar a carga tão pesada de trabalho administrativo e burocrático que está a retirar energias aos professores para se concentrarem naquilo que é o mais importante: fazer todos os alunos aprenderem.

Em terceiro lugar, o potencial da colaboração, da codocência, da observação de aulas, da análise do trabalho prático dos colegas deve ser encarado pelos líderes e pelos professores como o motor da mudança, da instituição de CPA nas escolas e da formação contínua dos professores, na medida em que só um trabalho reflexivo focado naquilo que se passa dentro da sala de aula poderá despoletar uma mudança não só nos modelos mentais, mas também nos modos de trabalho dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Em quarto lugar, relevamos a importância do papel dos líderes intermédios para sustentarem CPAs produtivas, a aprendizagem dos professores e a melhoria do ensino. Daí o cuidado a ter na sua seleção, formação e apoio, bem como a necessidade da sua transformação em investigadores capazes de impulsionar mudanças substanciais no ensino. Constatando-se, assim, a pertinência da intervenção de investigadores/ facilitadores na capacitação destes líderes.

Por fim, mas não menos importante, para que as mudanças cheguem ao interior da sala de aula, deve haver uma articulação entre a administração central, o poder local, os diretores e os professores, a todos os níveis. De facto,

só uma visão integrada e sistêmica, que combine organização e pedagogia, culturas organizacionais e profissionais, tem condições para gerar novos modos de ação pedagógicos mais justos e mais eficazes.

Este é o caminho desejável e necessário para a criação de organizações aprendentes, onde todos os atores possam interligar inteligências, forças e sinergias para criar os resultados que desejam,

onde se estimulam padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam-se, continuamente, em aprender juntas. Essas organizações só podem ser construídas quando entendermos que o mundo não é feito de forças separadas e que, no mundo de hoje, a capacidade de aprender contínua e rapidamente é a única vantagem competitiva sustentável. (Senge, 2001, p. 36).

Referências:

- Ainsworth, S., Costa, M., Davies, C., & Hammersley-Fletcher, L. (2022). New perspectives on middle leadership in schools in England: Persistent tensions and emerging possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*, 0 (0). [DOI:10.1177/17411432221086847](https://doi.org/10.1177/17411432221086847)
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de ação: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Edições ASA.
- Alves, J. (2017). Avaliação pedagógica: Alargar os horizontes da avaliação a serviço das aprendizagens. In I. Cabral & J. Alves (Coords), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp.141-172). Fundação Manuel Leão.

- Alves, J., & Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M.C. Roldão (Coord.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas* (pp. 13-34). Fundação Manuel Leão.
- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 6(617613), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74 <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: Princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral & J. Alves (Orgs), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 47-68). Fundação Manuel Leão.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management* (2nd ed.). Paul Chapman Publishing.
- Cabral, I., & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar: Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp.157-179). Fundação Manuel Leão.

- Chen, L., & Zhang, J. (2022). Exploring the role and practice of teacher leaders in professional learning communities in China: A case study of Shanghai secondary school. *Educational Studies*, 0(0), 1-23.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2026297>
- Christodoulou, P., & Papanikolaou, A. (2023). Examining pre-service teachers' critical thinking competences within the framework of education for sustainable development: A qualitative analysis. *Education Sciences*, 13 (12), 1187. <https://doi.org/10.3390/educsci13121187>
- Chua, W. C., Thien, L. M., Lim, S. Y., Tan, C. S., & Guan, T. E. (2020). Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysian Chinese secondary school. *SAGE Open*, 10(2), 1-11.
<https://doi.org/10.1177/2158244020925516>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2023). Professionalism in practice: Contextual differences in understandings, practices, and effects of teacher autonomy. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 787-808). Palgrave Macmillan.
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M., & Muhammad, A. (2021). *Revisiting professional learning communities at work: Proven insights for sustained, substantive school improvement* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Figueiredo, A. (2022). Que futuro para a Educação pós-pandemia? Um balanço prospetivo. In *Estado da educação 2020* (pp. 252-259). Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp.19- 38). Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp.39- 69). Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O Trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Grimm, F. (2023). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities, *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25 (5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Ismail, K., Ishak, R., & Kamaruddin, S. (2020). Professional learning communities in Malaysian schools: A contemporary literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4), 1535 – 1541. [DOI: 10.13189/ujer.2020.080447](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080447)
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. Veiga Simões (Org.), *A aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Pedagogo.

- Lee, M., Kim, J.W., Mo, Y., & Walter, A.D. (2022). A review of professional learning community (PLC) instruments. *Journal of Educational Administration*, 60 (3), 262–287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0060>.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42. [Doi:10.1080/13632430701800060](https://doi.org/10.1080/13632430701800060)
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos, conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, L. (2002). Modelos organizacionais da escola: Perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In L. Machado & N. Ferreira (Orgs), *Políticas e gestão da educação: Dois olhares*. DP&A Editora.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509 – 534. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 917-946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>
- MacBeath, J. (2006). A story of change: Growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0011-6>.

- Meuret, D., Schratz, M., Jakobson, L., & MacBeath, J. (2006). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Edições Asa.
- Mezza, A. (2022). Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions. *OECD Education Working Paper*, 276, OCDE Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Sage Publications.
- Oakley, B. L. (2021). Transforming center-based schools into professional learning communities: Policy implementation in Michigan's center-based schools. *Journal of Special Education Leadership*, 34(2), 82-93.
- Oliveira, M. (2021). Atribuição de causalidade, desempenho escolar e currículo socioemocional: Aproximações críticas entre sociologia e psicologia da educação. *Revista Educação Online*, 37, 35-54. <https://doi.org/10.36556/eol.v16i37.953>
- Patrick, S. K. (2022). Organizing schools for collaborative learning: School leadership and teachers' engagement in collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 638-673. <https://doi.org/10.1177/0013161X221107628>
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed.
- Pires, E, Fernandes, A., & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Edições Asa.
- Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>
- Rebetez, F. (2018). La construction d'une communauté interprofessionnelle interne à un établissement scolaire suisse romand. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 44(2), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1058110ar>

- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: Construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8 (1), 1-20. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2007.v8n1.615>
- Roldão, M.C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: O triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1134-1149. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144367>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22 (4), 413-425. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Senge, P. M. (2001). *Schools that learn*. Doubleday.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone*. Crown Currency.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet? *Journal of Educational Change*, 21, 421 – 430. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09394-z>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Trindade, R. (2017). A revolução pedagógica do século XXI: Continuidades e rupturas. In I. Cabral & J. Alves (Eds.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp.173-184). Fundação Manuel Leão.
- Vedder-Weiss, D., Sabag-Cohen, R., & Feniger, Y. (2020). The role of motivational structures in teacher professional learning communities. In M. Gresalfi & I. S. Horn (Eds.), *The interdisciplinarity of the learning sciences* (pp. 2221-2224). International Society of the Learning Sciences.

- Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Wilson, S. M., & National Center for Research on Teacher Education, East Lansing, MI. (1989). The Secret Garden of Teacher Education. Craft Paper 89-2 [microform] / Suzanne M. Wilson. ERIC Clearinghouse. <https://eric.ed.gov/?id=ED320853>
- Zhang, J., Yuan, R., & Yu, S. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (2), 219-237. <https://doi.org/10.1177/1741143215617945>

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, *Diário da República n.º 143/2017, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho/6478-2017-107752620>

Conclusão

Portaria nº 306/2021, de 17 de dezembro, Diário da República nº 243/2021, 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://files.dre.pt/1s/2021/12/24300/0021600223.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros nº 90/ 2021, de 7 de julho, *Diário da República* nº 130/2021, 1ª Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>

Referências Gerais

- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. De, Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Ainsworth, S., Costa, M., Davies, C., & Hammersley-Fletcher, L. (2022). New perspectives on middle leadership in schools in England: Persistent tensions and emerging possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*, 0 (0). DOI:10.1177/17411432221086847
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Psiquilibrios Edições.
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Edições ASA.
- Alves, J. (2017a). Autonomia e flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. Alves (Coord.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Editora.
- Alves, J. (2017b). Avaliação pedagógica: Alargar os horizontes da avaliação a serviço das aprendizagens. In I. Cabral & J. Alves (Coords), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp.141-172). Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeira & J. Alves (Coord.), *Mudanças em Movimento – Escolas em tempo de incerteza* (pp. 25-48). Católica Editora.

- Alves, J. (2021). Os efeitos da pandemia e a escola com futuro: Proposições para a construção de outra escola. In Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2020* (pp. 288-298). Conselho Nacional de Educação.
- Alves, J., & Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M.C. Roldão (Coord.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre liderança pedagógica* (pp. 13-34). Fundação Manuel Leão.
- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 6(617613), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Baptista, I., Caetano, A., Amado, J., Azevedo, C., & Pais, S. (2021). *Carta ética* (2ª ed.). Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (2ª ed.). Edições 70.
- Barthes, R. (1975). *Escritores, intelectuais, professores*. Presença.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 303-317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School*

- Leadership & Management*, 27(5), 453–470.
<https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60-86.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>
- Bolivar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp.7-11). Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51 (2), 5-27.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1
- Bolivar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: Princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral & J. Alves (Orgs), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 47-68). Fundação Manuel Leão.
- Bolivar, A. (2020). Gestão e liderança escolar. O que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral & J. Alves (Coord.), *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 17 – 32). Fundação Manuel Leão.

- Bolman, L., & Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. Jossey-Bass.
- Bright, D., McKay, A., & Firth, K. (2023). How to Be Reflexive: Foucault, Ethics and Writing Qualitative Research as a Technology of the Self. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2290185>
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management* (2nd ed.). Paul Chapman Publishing.
- Cabral, I. (2013). Gramática Escolar e (in)sucesso – Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI. [Doctoral dissertation, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/19555>
- Cabral, I., & Alves, J. (2016a). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 81-113. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>
- Cabral, I., & Alves, J. (2016b). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar: Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 161-179). Fundação Manuel Leão.
- Campos, J., Silva, T., & Albuquerque, U. (2021). Observação participante e diário de campo: Quando utilizar e como analisar? In U. Albuquerque, L. Cunha & R. Alves (Eds.), *Métodos de Pesquisa Qualitativa para etnobiologia* (pp. 95-112). NUPEEA.
- Carbó, P.A. (2007). La Formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El Diario de Campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.

- Cavanagh, R. (1997). *The culture and improvement of Western Australian senior secondary schools* [Doctoral thesis]. Curtin University. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/2189/11830_Cavanagh,%20R%201997.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Chen, L., & Zhang, J. (2022). Exploring the role and practice of teacher leaders in professional learning communities in China: A case study of Shanghai secondary school. *Educational Studies*, 0(0), 1-23. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2026297>
- Christodoulou, P., & Papanikolaou, A. (2023). Examining pre-service teachers' critical thinking competences within the framework of education for sustainable development: A qualitative analysis. *Education Sciences*, 13(12), 1187. <https://doi.org/10.3390/educsci13121187>
- Chua, W. C., Thien, L. M., Lim, S. Y., Tan, C. S., & Guan, T. E. (2020). Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysian Chinese secondary school. *SAGE Open*, 10(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244020925516>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X024001249>
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. W., & Creswell Báez, J. (2021). 30 essential skills for the qualitative researcher (2nd ed.). Sage Publications.
- Daudt, H., van Mossel, C., & Scott, S. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 48-56. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48>

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2019). Leadership in challenging schools: The importance of resilience. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp.245-269). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Day, C. (2023). Professionalism in practice: Contextual differences in understandings, practices, and effects of teacher autonomy. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 787-808). Palgrave Macmillan.
- de Jong, W.A., de Kleijn, R.A.M., Lockhorst, D., Brouwer, J., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J.W.F. (2023). Collaborative spirit: Understanding distributed leadership practices in and around teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 123 (103977). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103977>
- de Nobile, J. (2018, December 2-6). *The state of the art of research into middle leadership in schools*. [Paper presentation] Annual International Conference of the Australian Association of Research in Education, Sydney, Australia.
- Delors, J. (1996). *L'Éducation: Un trésor est caché dedans. [Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle]*. UNESCO.
- Drake, P. (2010). Grasping at Methodological Understanding: A Cautionary Tale from Insider Research. *International Journal of Research & Method in Education*, 33 (1), 85-99. <https://doi.org/10.1080/17437271003597592>
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (1), 187-208. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y>

- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M., & Muhammad, A. (2021). *Revisiting professional learning communities at work: Proven insights for sustained, substantive school improvement* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Eckert, J., Morgan, G., & Daughtrey, A. (2023). Collective school leadership and collective teacher efficacy through turbulence. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2239894>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Fernandes, F., Cardoso, T., Capaverde, L., & Silva, H. (2016). Comunidades de prática: Uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: Novas Práticas em Informação e Conhecimento*, 5(1), 44-52. <http://dx.doi.org/10.5380/atoz.v5i1.46691>
- Fernández-Enguita, M. (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado. In M. Fernández- Enguita (Coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 17-36). Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza.
- Figueiredo, A. D. (2017). Que competências para as novas gerações? In A. Matos, G. Martins & P. Hanenberg, *O Futuro ao nosso alcance: Homenagem a Roberto Carneiro* (pp. 325-333). Universidade Católica Portuguesa.

- Figueiredo, A. D. (2021, fevereiro 5). *A Universidade em tempos de incerteza: Modelos e pedagogias*. Conferência: Workshop DEI, Universidade do Porto. [DOI:10.13140/RG.2.2.10150.86087](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10150.86087)
- Figueiredo, A. (2022). Que futuro para a Educação pós-pandemia? Um balanço prospetivo. In *Estado da educação 2020* (pp. 252-259). Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2012). Teacher's Work and lives: A european perspective. In C. Day (Ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* (pp. 94-107). Routledge.
- Flores, M.A. (2017). Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. In I. Cabral & J. Alves (Eds.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 85 -114). Fundação Manuel Leão.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Torres-Arcadia, C. C. (2021). Teaching leadership in professional learning communities: A case study from two public schools in Mexico. *Revista Electronica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>
- Forde, C., & Kerrigan, K. (2023). Middle leaders in the schools. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 644-686). Palgrave Macmillan.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp.19- 38). Fundação Manuel Leão.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp.39- 69). Fundação Manuel Leão.
- Freitas, M., & Pereira, E. (2018). O diário de campo e as suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*, 20 (3), 235-244. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1461>
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada*. Instituto Piaget.
- Fringe, J., Saloio Mazuze, B., Mucuanga, M., & Muengua, L. (2021). Promovendo a aprendizagem profissional do docente através de uma comunidade de prática reflexiva em Moçambique. *Perspetivas em Diálogo*, 16(8), 6-24. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/index>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O Trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Ghani, M., Velarde, J. M., & Crow, G. M. (2020). School improvement in the United States: Practices of professional learning communities from school leaders' perspectives. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 8(4), 57–78. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/26382>
- Gootenboer, P. (2018). *The practices of school middle leadership*. Springer.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos?[encouraging cooperation between teachers - a Sisyphean task?]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grimm, F. (2023). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities, *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>

- Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-111). Sage Publications.
- Guerra, S. (2018). Inovar o morir. In C. Palmeirão & J. Alves (Orgs.), *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Católica Editora.
- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 19 -70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hallinger, P. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P., & Wang, W. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management*. Springer International Publishing. [DOI10.1007/978-3-319-15533-3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3)
- Hallinger, P., Shengnan, L., & Patnaree, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. McGrawHill.

- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25 (5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37 (3), 213-216. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39 (3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Hooper, A., & Potter, J. (2018). *Liderança inteligente: Criar a paixão pela mudança* (10th ed.). Atual Editora.
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Ismail, K., Ishak, R., & Kamaruddin, S. (2020). Professional learning communities in Malaysian schools: A contemporary literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (4), 1535 – 1541. [DOI: 10.13189/ujer.2020.080447](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080447)
- Jafar, M. F., Yaakob, M. F. M., Awang, H., Zain, F. M., & Kasim, M. (2022). Disentangling the toing and froing of professional learning community implementation by reconnecting educational policy with school culture. *International Journal of Instruction*, 15(2), 307-328. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15218a>
- Jensvoll, M. H., & Lekang, T. (2018). Strengthening professionalism through cooperative learning. *Professional Development in Education*, 44(4), 466-475. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1376223>

- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. Veiga Simões (Org.), *A aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Pedagogo.
- Kelchtermans, G. (2023). Continuing professional development: Negotiating the zip. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 552-574). Palgrave Macmillan.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* (OECD Education Working Papers, n. 137). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kotter, J. (2017). *Liderando mudanças: Transformando empresas com a força das emoções*. Alta books Editora.
- Kroef, R.F., Gavillon, P. Q., & Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a relação do (a) pesquisador(a) com o campo – Tema na pesquisa – Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20 (2), 464-480. <https://doi:10.12957/epp.2020.52579>
- Krzychała, S. (2020). Teacher responses to new pedagogical practices: A praxeological model for the study of teacher-driven school development. *American Educational Research Journal*, 57(3), 979-1013. <https://doi.org/10.3102/0002831219868461>
- Lee, D. H. L., & Ip, N. K. K. (2021). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 324-344. <https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Lee, M., Kim, J.W., Mo, Y., & Walter, A.D. (2022). A review of professional learning community (PLC) instruments. *Journal of Educational Administration*, 60 (3), 262–287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0060>.

- Leithwood, K. (2016). Department-Head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.15960077>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos, conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: Normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. In Afonso, A., Macedo, B., Clímaco, C., Guerra, C.G., Barroso, J., Estêvão, J., Lima, L. & Ambrósio, T., *Inovação*, 4 (2-3), 141-153. Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (2002). Modelos organizacionais da escola: Perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In L. Machado & N. Ferreira (Orgs), *Políticas e gestão da educação: Dois olhares*. DP&A Editora.
- Lima, L. (2006). Prefácio à edição portuguesa. In N. Brunsson, *A organização da hipocrisia. Os grupos em ação: dialogar, decidir e agir* (pp. 3-7). Edições Asa.

- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509 – 534. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 917-946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>
- MacBeath, J. (2006). A story of change: Growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0011-6>.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31. [file:///C:/Users/silva/Downloads/3419-Artigo-7022-1-10-20191213%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/silva/Downloads/3419-Artigo-7022-1-10-20191213%20(2).pdf)
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80.
- Menter, I., & Flores, M.A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44 (1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>
- Meuret, D., Schratz, M., Jakobson, L., & MacBeath, J. (2006). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Edições Asa.
- Meyers, C., & Hambrick, D. (2019). Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp. 71 - 110). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Mezza, A. (2022). Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions. *OECD Education Working Paper*, 276, OCDE Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>
- Mockler, N. (2005). Transforming teachers: New professionalism learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746. <https://doi.org/10.1080/13674580500200293>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Sage Publications.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Sulina.
- Morin, E. (2010, le 9 janvier). Eloge de la métamorphose. *Le Monde*.
- Morin, E. (2011). *La voie: Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard.
- Murphy, J., Elliot, S., Goldring, E., & Porter, A. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/13632430701237420>
- Negussie, D., & Hirgo, J. (2023). Impact of transformational leadership on the achievement of objectives in the implementation of new educational policies: A literature review. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology (IJARSCT)*, 3 (1), 466 - 472. [DOI:10.48175/IJARSCT-12982](https://doi.org/10.48175/IJARSCT-12982)
- Nilsson Brodén, D. (2022). Cross-sector and interprofessional collaborations: A powerful tool for the teaching profession? *OECD Education Working Papers*, 283, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7144c6ac-en>

- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27 (e270129). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35 – 41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Paulus.
- Oakley, B. L. (2021). Transforming center-based schools into professional learning communities: Policy implementation in Michigan's center-based schools. *Journal of Special Education Leadership*, 34(2), 82-93.
- Oliveira, M. (2021). Atribuição de causalidade, desempenho escolar e currículo socioemocional: Aproximações críticas entre sociologia e psicologia da educação. *Revista Educação Online*, 37, 35-54. <https://doi.org/10.36556/eol.v16i37.953>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing. https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as valued professionals (Volume II)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

- Palmeirão, C., & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. (2018). *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – Os desafios essenciais*. Católica Editora.
- Patrick, S. K. (2022). Organizing schools for collaborative learning: School leadership and teachers' engagement in collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 638-673. <https://doi.org/10.1177/0013161X221107628>
- Pellegrino, T. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 223-251). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed.
- Peterson, J., Pearce, P., Ferguson, L., & Langford, C. (2017). Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(1), 12-16. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12380>
- Pezzato, L.M., Bottazzo, C., & L'Abbate, S. (2019). O diário como dispositivo em pesquisa multicêntrica. *Saúde e Sociedade*, 28 (3), 296-308. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180070>
- Pinheiro, G., & Alves, J. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: Constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. *Educação & Pesquisa*, 49 (e250989). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989>

- Pinheiro, G., & Alves, J. (2023). Comunidades de aprendizagem: Efeitos e desafios - Uma scoping review. *Cadernos de Pesquisa*, 53 (e10136). <https://doi.org/10.1590/1980531410136>.
- Pires, E, Fernandes, A., & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Edições Asa.
- Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>
- Prasertcharoensuk, T., Chaiwan, J., Tang, K. N., & Makmee, P. (2020). A causal relationship model of primary public school students' achievement: A multiple group analysis. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 28(4), 3003-3024. <https://doi.org/10.47836/pjssh.28.4.29>
- Punch, S. (2012). Hidden Struggles of fieldwork: Exploring the role and use of field diaries. *Emotion, Space and Society*, 5 (2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.09.005>
- Rahmawan, S., Hendayana, S., Hernani, H., & Rahayu, D. S. (2019). Exploring the effect of reflection to inquiry teaching through lesson study for learning community. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/2/022039>
- Rebetez, F. (2018). La construction d'une communauté interprofessionnelle interne à un établissement scolaire suisse romand. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 44(2), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1058110ar>
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Roese, A., Gerhardt, T. E., de Souza, A. C., & Lopes, M. J. (2006). Field diary: Construction and utilization in scientific researches. Bibliographic analysis.

- Online Brazilian Journal of Nursing*, 5 (3). <https://doi.org/10.17665/1676-4285.2006598>
- Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especialidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre a Educação*, 12 (13), 105-126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>
- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: Construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8 (1), 1-20. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2007.v8n1.615>
- Roldão, M.C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: O triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1134-1149. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144367>
- Roldão, M.C. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre liderança pedagógica*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral de Educação.
- Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54 (1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22 (4), 413-425. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sæbø, G. I., & Midtsundstad, J. H. (2022). How can critical reflection be promoted in professional learning communities? Findings from an innovation research project in four schools. *Improving Schools*, 25(2), 174-186. <https://doi.org/10.1177/13654802221082477>
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). Cortez Editora.

- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed., pp. 79-91). Dom Quixote.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
- Senge, P. M. (2001). *Schools that learn*. Doubleday.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone*. Crown Currency.
- Sergiovanni, J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Edições Asa.
- Sigurðardóttir, A. K., Hansen, B., & Gísladóttir, B. (2021). Development of an intervention framework for school improvement that is adaptive to cultural context. *Improving Schools*, 25(3), 244-259. <https://doi.org/10.1177/13654802211051929>
- Song, K., & Choi, J. (2017). Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017131882>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet? *Journal of Education Change*, 21, 421- 430. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09394-z>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., Brown, C., Spence-Thomas, K., & Taylor, C. (2017). Teacher leadership within and across professional learning communities. In A. Harris, M.

- Jones & J. Huffman, *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities* (pp. 51-71). Routledge.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). Open University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Tahir, L. M., & Musah, M. B. (2020). Implementing professional learning community in rural Malaysian primary schools: Exploring teacher feedback. *Journal Management in Education*, 14(4), 422-451.
- Tintoré, M. (2021). *Els líders educatius i la transformació curricular. Cap a un currículum més obert*. FORUM, 56.
- Tintoré, M. (2022). Preparando el futuro: Los nuevos retos del liderazgo para el aprendizaje. In C. Palmeirão & J. Alves (Coords.), *Escolas a construir futuro* (pp. 19-33). Universidade Católica Editora.
- Torres, L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação & Pesquisa*, 41, 1419-1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>
- Torres, L. (2023). Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. *Educação & Sociedade*, 44, e260427. <https://doi.org/10.1590/ES.260427>.
- Tracy, S. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley Blackwell.

- Trindade, R. (2017). A revolução pedagógica do século XXI: Continuidades e rupturas. In I. Cabral & J. Alves (Eds.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp.173-184). Fundação Manuel Leão.
- Tschannen-Moran, M. (2019). Cultivating trust in the face of adversity. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (pp.192-221). Ediciones Universidad Diego Portales.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Unesco.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Unesco.
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: The importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Daly, A. J., Schildkamp, K., de Vries, S., Rodway, J., & van Veen, K. (2022). Key actors leading knowledge brokerage for sustainable school improvement with PLCs: Who brokers what?. *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103577>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54 (1), 85-114. <https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>
- Vedder-Weiss, D., Sabag-Cohen, R., & Feniger, Y. (2020). The role of motivational structures in teacher professional learning communities. In M. Gresalfi, & I. S. Horn, (Eds.), *The interdisciplinarity of the learning sciences*, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS),

- (Vol. 4, pp. 2221-2224). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences.
- Verdasca, J. L. C., & Cruz, T. (2006). O projeto "Turma Mais": dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (5), 114-128. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2006.3285>
- Viesca, K., Goodwin, A., Warinowski, A., & Mikkila-Erdmann, M. (2023). Towards internationally shared principles of quality teachers education: Across Finland, Hong Kong, and the United States. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 317-340). Palgrave Macmillan.
- Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.012>
- Watson, K. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, S. M., & National Center for Research on Teacher Education, East Lansing, MI. (1989). The Secret Garden of Teacher Education. Craft Paper 89-2 [microform] / Suzanne M. Wilson. ERIC Clearinghouse. <https://eric.ed.gov/?id=ED320853>
- Wood, T. (Coord.). (2009). *Mudança organizacional* (5ª ed.). Atlas.

- Yan, Y., & Yang, L. (2019). Exploring contradictions in an EFL teacher professional learning community. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 498-511. <https://doi.org/10.1177/0022487118801343>
- Yip, S. Y. (2023). Posicionality and Reflexivity: Negotiating Insider-outsider Positions within and Across Cultures. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2266375>
- Zhang, J., Yuan, R., & Yu, S. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (2), 219-237. <https://doi.org/10.1177/1741143215617945>
- Zheng, X., Jiang, C., & Liu, C. (2023). Uncovering the complex relationships among distributed leadership, departmental teacher leadership, and professional learning community in Chinese schools. *Future in Education Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1002/fer3.15>

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, *Diário da República n.º 143/2017, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho/6478-2017-107752620>

Referências gerais

Portaria nº 306/2021, de 17 de dezembro, Diário da República nº 243/2021, 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://files.dre.pt/1s/2021/12/24300/0021600223.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros nº 90/ 2021, de 7 de julho, *Diário da República* nº 130/2021, 1ª Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>