



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

O Trabalho Colaborativo como agente transformador das práticas educativas
em contexto de sala de aula: o caso do Piloto PAFC

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Maria Fernanda Palhares Leite Moreira

Porto, 31 de março de 2022



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

O Trabalho Colaborativo como agente transformador das práticas educativas
em contexto de sala de aula: o caso do Piloto PAFC

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Cristina Palmeirão

Maria Fernanda Palhares Leite Moreira

Porto, 31 de março de 202

Dedicatória

*Há dias e dias, há noites e estrelas, minutos e segundos
e uma vida que nos passa.
Não quero deixar passar nada. Entranho-me
nas pessoas que arrancam sorrisos de mim.
Sorrisos inesperados, calmos e
imprescindíveis.
Há pessoas que entram à velocidade da luz por
nós adentro,
ou porque nos escutam a alma,
ou porque nos dizem o que mais ninguém escuta,
ou simplesmente porque são o que são,
e,
são muito.*

(Fernanda Palhares Moreira, In “Num Piscar de Olhos”, 2018)

A todas as pessoas que durante esta viagem sentida e inebriante do saber arrancaram *sorrisos de mim. Sorrisos inesperados, calmos e imprescindíveis*. Em particular, aos “Hércules do saber” Professora Doutora Cristina Palmeirão e Professor Doutor José Matias Alves, que, *simplesmente são o que são, e, são muito*.

Agradecimentos

Olhar para trás, muitas vezes, ajuda-nos a perceber as maravilhas do presente. O empenho transformou-se em saber. O cansaço transformou-se em saudade. Agradecer é tão fácil quando temos consciência que não estamos sós, que há pessoas que de forma muito singular nos proporcionam um bem-estar lúcido e audaz.

Um obrigada colossal:

À Professora Doutora Cristina Palmeirão, pela tão próxima e ilustre orientação, pelos sucessivos *inputs* motivacionais e por ser o Norte quando muitas vezes eu só era o Sul. Apraz-me dizer: gosto muito de si!

Ao Professor Doutor José Matias Alves, por todos os saberes partilhados e por nos incentivar a ver para lá da montanha. O meu eu emocional e cognitivo não o esquecerão.

Aos Professores Marisa Oliveira e Diana Soares, que representam as “variáveis quantitativas e qualitativas” que todos nós precisamos para chegar a bom porto. Foram muito importantes a “mendleyziar” e a “NVIVAR” os nossos procedimentos.

À Direção do Agrupamento, na figura da sua Diretora, e a todos os professores que fizeram parte deste estudo, por abrirem portas às minhas indagações, propiciando-me desenvolvimento profissional, e total liberdade de ação num espaço que eu já considero “meu” e ao qual eu tanto me orgulho em pertencer.

À Margarida, a quem eu carinhosamente trato por Maggy, pela sua amizade incondicional e autêntica. Contigo aprendi a ver o mundo de uma forma mais calma e em tempo real. À Adília, ou melhor, à minha Didi, por partilharmos o mesmo caminho com responsabilidade, entreaajuda e resiliência.

A todos os meus irmãos por serem os esteios de todas as minhas idiossincrasias. À minha irmã Rosa uma palavra muito especial por me saber ler nos meus momentos mais disléxicos.

Ao meu marido, que não me deixou cair no desânimo advindo da intensidade de um trabalho deste teor. É sempre bom ser amparada pelas tuas mãos mágicas e amáveis.

Aos meus filhos, Cláudio e Patrícia, que me libertaram das responsabilidades de mãe, e deram forma ao mais delicioso avesso relacional mãe/filhos.

À minha querida mãe e ao meu querido pai que me deixaram o legado da aversão ao comodismo e a mania de não ser audiência para a solidão. As saudades que eu tenho vossas!!!

A todos os outros que fazem parte da minha vida de formas muitas distintas o meu muito obrigada.

Resumo

Este estudo surge na sequência da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), um projeto desenvolvido em regime de experiência pedagógica, cuja direção do Agrupamento de Escolas de Pinheiro manifestou interesse e decidiu implementar no ano letivo 2017/2018. A dinâmica organizativa deste projeto prevê alterações ao nível do modelo escolar tradicional e assenta numa forte vertente colaborativa entre professores. Sabendo que o trabalho colaborativo tem vindo a assumir um papel central no desenvolvimento das culturas profissionais dos professores, pretende-se estudar se a implementação do Piloto Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular alterou dinâmicas de trabalho entre os professores envolvidos, em que sentido se operaram, como se refletiram no trabalho docente e verificar como é que, na perspetiva dos professores, o envolvimento nesse trabalho colaborativo contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O quadro teórico de referência centra-se numa revisão da literatura sobre o trabalho colaborativo, o desenvolvimento profissional, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e as culturas profissionais.

O desenvolvimento do estudo assentará num paradigma de investigação essencialmente qualitativo, pois centra-se na descrição, interpretação e análise de aspetos da prática profissional dos professores envolvidos no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular/Autonomia e Flexibilidade Curricular, nos anos letivos 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021. Para a sua concretização, selecionaram-se como técnicas de recolha de dados a pesquisa arquivística, a entrevista (individuais e utilizando a técnica de Grupo Focal - Focus Group) e a observação livre.

Tendo como ponto de partida os dados obtidos e analisados, parece-nos ser possível afirmar que o Piloto PAFC colocou os professores do AEP num ambiente imersivo de trabalho colaborativo. De um modo geral, tanto a Diretora como os professores afirmam que se registaram mudanças no modo de trabalhar dos professores, entre pares e com os alunos, com efeitos notórios no desenvolvimento profissional dos professores. Há, contudo, a necessidade de afirmar e continuar o trabalho colaborativo, porque há atos, mas não é um hábito capaz de se transformar num trabalho colaborativo do tipo profissional.

Palavras-chave: Culturas Profissionais, Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Trabalho Colaborativo, Desenvolvimento Profissional.

Abstract

This study follows the implementation of the Project for Autonomy and Curricular Flexibility (PAFC), a project developed as a pedagogical experiment, whose direction of Agrupamento de Escolas de Pinheiro expressed interest and decided to implement in the school year 2017/2018. The organizational dynamics of this project provides changes to the traditional school model and is based on a strong collaborative aspect between teachers. Knowing that collaborative work has been assuming a central role in the development of teachers' professional cultures, we intend to study whether the implementation of the Autonomy and Curricular Flexibility Project has changed the dynamics of work among the teachers involved, in which direction they operated, how they were reflected in the teaching work and verify how, from the teachers' perspective, the involvement in this collaborative work contributed to their personal and professional development.

The theoretical framework of reference focuses on a literature review on Collaborative Work, Professional Development, the Autonomy and Curricular Flexibility Project and Professional Cultures.

The development of the study is based on an essentially qualitative research paradigm, since it focuses on the description, interpretation and analysis of aspects of the professional practice of teachers involved in the Project for Autonomy and Curricular Flexibility/Autonomy and Curricular Flexibility, in the school years 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021. For its realisation, archival research, interview (individual and using the Focus Group technique) and free observation were selected as data collection techniques.

Based on the data obtained and analysed, it seems possible to state that the PAFC Pilot has placed the teachers of the AEP in an immersive environment of collaborative work. In general, both the principal and the teachers state that there have been changes in the way teachers work, among peers and with students, with noticeable effects on teachers' professional development. There is, however, a need to affirm and continue collaborative work, because there are acts, but it is not a habit capable of transforming into professional collaborative work.

Keywords: Professional Cultures, Project of Autonomy and Curricular Flexibility, Collaborative Work, Professional Development.

Índice geral

Introdução.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCETUAL E TEÓRICO	7
1. Trabalho Colaborativo	7
1.1. Evolução e Clarificação do conceito	7
1.2. Natureza, âmbito e princípios do trabalho colaborativo (Colaboração VS Cooperação)	9
2. Culturas profissionais.....	13
2.1. Nível de decisão macro.....	16
2.2. Nível de decisão meso.....	17
2.3. Nível de decisão micro.....	20
3. Desenvolvimento profissional dos professores.....	21
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	25
1. Contextualização do estudo	25
1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Pinheiro (AEP)	25
1.2. O Piloto PAFC no AEP.....	28
1.3. Enunciado do problema	29
2. Opções metodológicas	30
2.1. Paradigma do estudo.....	30
3. Contexto e participantes.....	33
3.1. O contexto.....	33
3.2. Os participantes e sua caracterização	34
4. Métodos e técnicas de recolha de dados	36
4.1. Pesquisa Arquivística.....	37
4.2. Entrevista	39
4.3. Entrevista Grupo Focal - Focus Group	40
4.4. Observação participante	40
5. Procedimentos.....	42
5.1. Pesquisa Arquivística.....	42
5.2. Entrevistas Individuais	43
5.3. Entrevistas coletivas sob a forma de grupo de focagem.....	44
5.4. Observação não estruturada/Observação participante.....	45
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47

1. Aceitação / Organização para a implementação do Piloto PAFC.....	48
1.1. Organização de ambientes de aprendizagem / tempos e espaços..	48
1.2. Estruturação (Organização) dos alunos / professores	51
1.3. Recursos Humanos e Materiais	52
1.4. Plano de Comunicação / Disseminação dos objetivos do Piloto	53
2. Trabalho Colaborativo	54
2.1. (Pré)Conceito de Trabalho Colaborativo	54
2.2. Pontos fortes do trabalho colaborativo	57
2.3. Fragilidades do Trabalho Colaborativo	59
2.4. Obstáculos às práticas colaborativas.....	61
2.5. Ambientes indutores de trabalho colaborativo	63
3. Piloto PAFC.....	64
3.1. Ações propedêuticas para a implementação do Piloto	64
3.2. Identificação das práticas profissionais priorizadas	69
3.3. Implicações práticas (positivas/negativas) na gestão do currículo...	70
4. Desenvolvimento Profissional.....	72
4.1. (Pré)conceito de desenvolvimento profissional	72
4.2. Pontos fortes/fracos do Piloto no desenvolvimento profissional	74
4.3. Pontos fortes/fracos do Piloto no desenvolvimento pessoal	76
5. Sentimentos.....	77
CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
Referências Bibliográficas	86
ANEXOS	91
ANEXO 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL À DLC	92
ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL AOS PROFESSORES/ENTREVISTA GRUPO FOCAL – FOCUS GROUPS	95
ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	98
ANEXO 4 – INFOGRÁFICO - CONCEÇÕES SIMPLIFICADAS DE TRABALHO COLABORATIVO	99

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Significação de Colaboração metaforizada por Nicholls	11
Esquema 2 – Significação de Cooperação metaforizada por Nicholls	12
Esquema 3 – Modelo Organizacional após PAFC	21

Índice de tabelas

Tabela 1 – Culturas docentes	14
Tabela 2 – Ações inscritas no Plano Plurianual de Melhoria (2021/2023)	18
Tabela 3 – Caracterização pessoal e profissional dos sujeitos participantes no estudo, à data das entrevistas	35
Tabela 4 – Documentos que sustentam a nossa pesquisa arquivística	38
Tabela 5 – Grelha de Categorização das entrevistas à Diretora e aos Professores	39
Tabela 6 – Documentos analisados na Pesquisa Arquivística	42
Tabela 7 – Período de realização e duração das entrevistas	44

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ciclos	26
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por sexo	27
Gráfico 3 – Anos de serviço do corpo docente	28

Índice de Infográficos

Infográfico 1 – Implementação do Piloto	78
Infográfico 2 – Desenvolvimento do Piloto	78
Infográfico 3 – Efeito do Piloto	78
Infográfico 4 – Concepções simplificadas de trabalho colaborativo	99

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEP – Agrupamento onde decorreu o estudo

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

cf. – conforme

CMD – Carta de Missão da Diretora

e.g. – por exemplo

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

i.e. – isto é

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PIICIE – Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Pedagógica

UO – Unidade Orgânica

Introdução

No novo paradigma educacional, o trabalho colaborativo tem-se apresentado como elemento disruptivo para a assunção de novos olhares, quer para o desenvolvimento profissional docente, quer para o sucesso educativo. É evidente que o trabalho colaborativo assume particular importância numa conjuntura em que novos normativos legais surgem para firmar estratégias de ensino que melhorem a aprendizagem dos alunos, logo podemos dizer que numa perspetiva educacional ele é intencional. Muitos autores escoram a ideia de que a colaboração é o caminho a seguir (Boavida & Ponte, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Nicholls, 2013) para se impulsionar ambientes educativos mais criativos e inovadores, muitas vezes obstaculizados pelo individualismo que ainda se sente em algumas das nossas escolas.

O quadro concetual das alterações organizacionais, dentro dos muros da escola, deve ser consentâneo ao que as novas políticas educativas requerem (e permitem), mas para isso é preciso que dentro das comunidades educativas todos os atores sejam convocados a participar (Boavida & Ponte, 2002) e, assim, assumir responsabilidades partilhadas para o desafio que envolve dinâmica de equipa, a construção paulatina de uma cultura escolar que vise a reflexão colaborativa e a incrementação da inovação pedagógica, tendo sempre como pano de fundo o sucesso escolar e pessoal dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. O que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) vem propor é exatamente isto: novas formas de conceber os atos de ensinar e aprender (Cosme, 2018).

Vivemos num tempo de quase condenação à liberdade, decretada formalmente pelo Despacho n.º 5908/2017, que concretizou o Piloto PAFC, cujos pressupostos era a promoção de melhores aprendizagens para todos, com muitas possibilidades de organização para as escolas, através da flexibilidade curricular. Com esta flexibilidade curricular desejava-se (e continua a desejar-se) ancorar as aprendizagens em práticas pedagógicas mais significativas para o aluno, que lhe permita gerir a complexidade do conhecimento que um mundo em mutação acelerada nos incute (OCDE, 2018).

Novos documentos de referência foram concebidos em torno do PAFC para sustentar um ensino mais plural e sólido: as Aprendizagens Essenciais, através do Despacho n.º 6944-A/2018 e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, através do Despacho n.º 6478/2017. Surgem, no seguimento, os Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018, que colocam a tónica na significância e relevância do conhecimento escolar, promovendo aprendizagens integradas, numa lógica inclusiva.

Em todos estes normativos, o trabalho colaborativo emerge como imprescindível para promover alterações fundamentais conducentes ao sucesso escolar. De facto, o artigo 4.º, ponto 1, alínea s), do Decreto-Lei n.º 55/2018 valoriza o “trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens”, sendo o mesmo enfatizado no Decreto-Lei n.º 54/2018 no Capítulo II, ponto 2, com os docentes do ensino especial. A colaboração tem vindo, assim, a afirmar-se como uma relevante estratégia de trabalho e de melhoria na educação. Cada vez mais, na vida das escolas, é advogada a colaboração entre professores para a realização de diversas tarefas, como a planificação, a execução e avaliação de atividades e colaboração nos projetos de escolas. Efetivamente, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o Ministério da Educação lançou o Piloto Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, com o objetivo de “promover a justiça social e a igualdade de oportunidades, constituindo um dos princípios que enformam a sua política a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória.” (Decreto-Lei n.º 55/2018). Estando o AEP inscrito no Programa TEIP, e a desenvolver ações de promoção de sucesso educativo, características de um Agrupamento TEIP, abraçou o Piloto (ano letivo 2017/2018) para continuar o propósito de combater o insucesso escolar, a indisciplina e a falta de assiduidade, para além de ativar o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, tendo em conta os normativos legais que incentivam o trabalho colaborativo como forma de dinamizar novas formas de trabalho entre os professores e sabendo-se que a organização do Piloto PAFC assenta, essencialmente, numa forte vertente colaborativa por parte dos docentes envolvidos, considerou-se pertinente estudar em que medida a implementação

deste Projeto Piloto alterou dinâmicas de trabalho entre os professores de um Agrupamento, em concreto, no AEP, e como estas se refletiram no desenvolvimento profissional dos professores, traduzindo-se na seguinte questão de partida: Como é que o trabalho colaborativo, desenvolvido no círculo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e as dinâmicas inerentes à sua consubstanciação, contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores no AEP?

O estudo percorreu nos anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021 e para o seu desenvolvimento optou-se por um paradigma de investigação de cariz qualitativo, sob a forma de um estudo de caso, visto os resultados não se pretenderem generalizáveis, mas com enfoque nas particularidades do caso ou dos casos (Amado, 2017), e, por isso, o estudo comportou um grupo de indivíduos relativamente pequeno (n=7), selecionado propositadamente com o objetivo de obter informações pertinentes relacionadas com a questão de partida e as suas subquestões.

A descrição da operacionalização da estratégia de investigação foi motivada pela essência do nosso objeto de estudo - trabalho colaborativo desenvolvido no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular/Autonomia e Flexibilidade Curricular, nos anos letivos 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021 – para a qual elegemos três técnicas de recolha de informação: a pesquisa arquivística, as entrevistas (individuais e utilizando a técnica de Grupo Focal - *Focus Group*) e a observação livre.

A apresentação do estudo, para além da introdução, está organizada em quatro capítulos. No capítulo inicial, enquadramento concetual e teórico, procedemos à revisão da literatura sobre os conceitos teóricos que melhor contribuem para compreender a evolução do conceito de trabalho colaborativo, a sua natureza, âmbitos e princípios; das culturas profissionais e do desenvolvimento profissional, e que possibilitarão, mais à frente, fundamentar e discutir o estudo desenvolvido. O primeiro ponto, foi subdividido em dois subpontos, no primeiro foram clarificados conceitos do trabalho colaborativo, nomeadamente, formas de colaboração e natureza do processo colaborativo e discutiram-se vantagens e

obstáculos; no segundo subponto foi explicada a diferença entre a cooperação e a colaboração.

No segundo ponto do enquadramento teórico e conceitual apresentamos os diferentes tipos de culturas profissionais e as suas implicações nas variáveis da ação educativa macro, meso e micro. Por fim, no terceiro ponto, fizemos uma breve abordagem ao desenvolvimento profissional dos professores, procurando perceber a importância da cultura colaborativa no desenvolvimento profissional dos docentes, segundo a visão de diferentes autores.

No segundo capítulo, enquadramento metodológico, enquadrámos a metodologia da investigação. No primeiro ponto realizamos a contextualização do estudo, começando por realizar uma caracterização do Agrupamento, de seguida incluímos uma breve explicação das decisões organizativas e curriculares que o Agrupamento adotou com o PAFC e, por fim, enunciamos o problema, onde foi definida a questão de partida do estudo e as suas subquestões. No segundo ponto, abordamos as opções metodológicas, realizando o enquadramento no paradigma em que se situa a pesquisa. No terceiro ponto, fundamentamos o contexto, a seleção dos participantes e sua caracterização. No ponto quatro explicitamos e justificamos os métodos e técnicas de recolha de dados, com a apresentação da grelha de categorização das entrevistas por categorias e subcategorias para posterior análise do conteúdo. No quinto ponto elencamos os procedimentos que estruturaram todo o estudo.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados, organizando-os em categorias e subcategorias anteriormente definidas para a respetiva análise de conteúdo. A apresentação dos resultados foi acompanhada por excertos das entrevistas que procuraram demonstrar, explicar e articular narrativas e referentes teóricos, a fim de uma melhor interpretação da problemática em análise.

Alguns fatores limitativos foram emergindo no decorrer deste estudo, nomeadamente o aparecimento da pandemia COVID-19, que nos desmoralizou pessoalmente e profissionalmente, por toda a envolvimento com elevado grau de intensidade que o ensino à distância despoletou nos professores e nos alunos;

o tempo disponível em aprofundar e sistematizar o conteúdo do estudo, muito por estar envolvida em demasiados “corredores” da vida da escola. Outro fator limitativo está relacionado com a pouca literatura relacionada com o Piloto PAFC, que impediu um enquadramento teórico mais reflexivo e consistente.

Neste momento o cansaço não me deixa parar, o que quer dizer que eu já me encontro um pouco adicta a ele. Sei que quero mais, mas hoje não consigo definir. Talvez amanhã, quem sabe!!!

Prosseguimos a caminhada. Deixamos a paisagem anterior e chegámos até ao topo de uma montanha de onde se tinha uma vista incrível do céu e do mar. Ambos eram de um estonteante azul turquesa. “Agora vai”, incentivou o meu pai. Deu-me um leve empurrão e comecei a voar, a voar. “Abre os olhos”, sussurrou uma andorinha, “Não tenhas medo”.

(Fernanda Palhares Moreira, In “Num Piscar de Olhos”, 2018)

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

1. Trabalho Colaborativo

1.1. Evolução e Clarificação do conceito

A semente da ambiguidade relativamente ao conceito de colaboração é lançada por Hargreaves (1998), “chávena reconfortante ou cálice envenenado” (p. 209). Em Educação o conceito de colaboração surge associado à “necessidade de ter parceiros significativos e estimulantes” (Lima, 2002, p.7). Um processo longo que, paulatinamente, ganha destaque e conquista notoriedade no mundo educacional. Há mais de uma década que entre investigadores – estrangeiros (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998) e portugueses (Fialho, 2011; Flores & Ferreira, 2012; Formosinho & Machado, 2009; Lima, 2002; Neto-Mendes, 1999) –, existe largo consenso de que a colaboração profissional entre colegas é um fator primordial de aprendizagem no local de trabalho (Lima & Fialho, 2015).

A propósito, Boavida e Ponte (2002) consideram que o conceito de colaboração só faz sentido quando este se traduz em trabalho conjunto rigoroso, sem hierarquias, onde se eleva o nível de competências e sinergias de todos os participantes, que propiciam reflexões e análises mais sábias sobre os problemas. Os mesmos autores sublinham a importância do equilíbrio da relação, referindo que “subjacente à ideia de colaboração está, também, uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto” (Boavida & Ponte, 2002, p.6). Os mesmos autores afirmam através de Hargreaves (1998) que:

Uma distinção por ele sugerida é entre a colaboração espontânea e a colaboração forçada, sendo a primeira da iniciativa dos respetivos intervenientes e a segunda determinada por instâncias superiores com autoridade para o fazer. Trata-se de uma distinção importante porque, as colaborações forçadas, por melhores que sejam as intenções que presidem à sua instituição, correm fortes riscos de não ser bem aceites (nem sequer bem entendidas) por aqueles a quem são impostas, dando origem a fenómenos de rejeição com efeitos diametralmente opostos em relação ao pretendido (p.5).

Lima (2002), também coloca a tônica nos benefícios mútuos da colaboração referindo que “na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas” (p. 46). Um processo exigente, moroso e muito complexo que contraria os ideais das atuais sociedades e requerem “a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade [porquanto] exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa” (Alarcão, 2003, p. 16). Segundo Damiani (2008), convém sublinhar que não devemos sobrevalorizar o trabalho colaborativo em relação ao trabalho individual, este também é importante na atividade dos docentes. Esta autora, tal como Fullan e Hargreaves (2001), defende a complementaridade dos dois tipos de atividades – grupais e individuais – entendendo que uma sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores devem incluir momentos de trabalho individual, para, posteriormente, preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo (Roldão, 2007b). Tractenberg e Struchiner (2010), na concretização de uma efetiva cultura de colaboração, enfatizam o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a mudança de crenças sobre o trabalho entre os professores e a criação de laços afetivos e de confiança entre as pessoas.

Na mesma linha de pensamento que os autores anteriores, Nicholls (2013) considera que a aprendizagem é um processo que deriva de diversas ações colaborativas. Livros, explicações, demonstrações podem apoiar a reflexão, mas é o ato real que leva à criação de significado. Refere que “a colaboração é um tipo de participação caracterizada pela igualdade, co-construção e respeito mútuo” (p. 129), sendo esta participação crucial para a qualidade dos relacionamentos, entendimentos, orientações, sentimentos e pensamentos. “Existe a possibilidade de que estar juntos seja mais natural do que ficar sozinhos” (p. 97). O grande desafio é encontrar um espaço comum, capaz de gerar bases bem alicerçadas de esforços colaborativos para atender às exigências de um novo paradigma educacional, o que requer o entendimento compartilhado em todo o processo de trabalho colaborativo (Nicholls, 2013). Para Nicholls (2013) este entendimento compartilhado, estabelecido por/pela colaboração, é o cimento da sociedade, assim como Roldão (2009) cognomina a colaboração de cimento organizacional

indispensável à eficiência das escolas. Na visão de Nicholls existem estudos biológicos e antropológicos que nos dizem que a colaboração é um mecanismo de sobrevivência natural para os seres humanos, mas também para primatas e até outras espécies. Existe uma interdependência natural entre as pessoas, se não participarem adequadamente, serão extintas. Isto aplica-se a todas as espécies: até as formigas agem juntas para sobreviver.

Isabel Alarcão (2014) prefere utilizar a expressão interação colaborativa em vez de colaboração, visto reconhecer que existem muitas interações que não são colaborativas e considera que a palavra interação acentua a dinâmica interativa da colaboração. A associação destes dois conceitos “criam uma nova sinergia e adquirem um significado mais potente” (Alarcão, 2014, p. 22). Interpreta a interação colaborativa como um processo, mas também como “um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista e implica uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações” (Alarcão, 2014, p. 24).

Há uma necessidade latente de cada vez mais utilizarmos o mesmo léxico e, fundamentalmente, termos a mesma literacia, o mesmo referencial, quando pretendemos entrar nas esferas complexas da colaboração, e, sendo esta, um processo vital para uma nova gramática escolar, importa clarificar a sua natureza e os princípios que a estruturam.

1.2. Natureza, âmbito e princípios do trabalho colaborativo (Colaboração VS Cooperação)

Wagner (1997) e Day (1999), procuram a essência do vocábulo colaborar. Para Wagner (1997), a colaboração retrata uma forma *sui generis* de cooperação que abraça trabalho conjunto em que os atores implicados saem empoderados em termos de conhecimento, e, por outro lado, liga a noção de cooperação à investigação educacional praticada nas escolas, mesmo sendo minimalista ao ponto de utilizar só fontes de dados relativos a professores e alunos. Por sua vez, Day (1999), avança que enquanto na cooperação a hegemonia e as funções dos intervenientes no trabalho cooperativo não são contestadas, a colaboração “envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação

efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional” (p. 4). Boavida e Ponte (2002) epilogam que as reflexões destes dois investigadores estão em concertação com os significados *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar) que, associados ao prefixo *co*, estão na génese dos conceitos de colaborar e cooperar. Alteiam a ideia de que embora estas duas palavras possam ser usadas como sinónimos, existe uma “diferença de alcance entre trabalhar e operar” (p. 4).

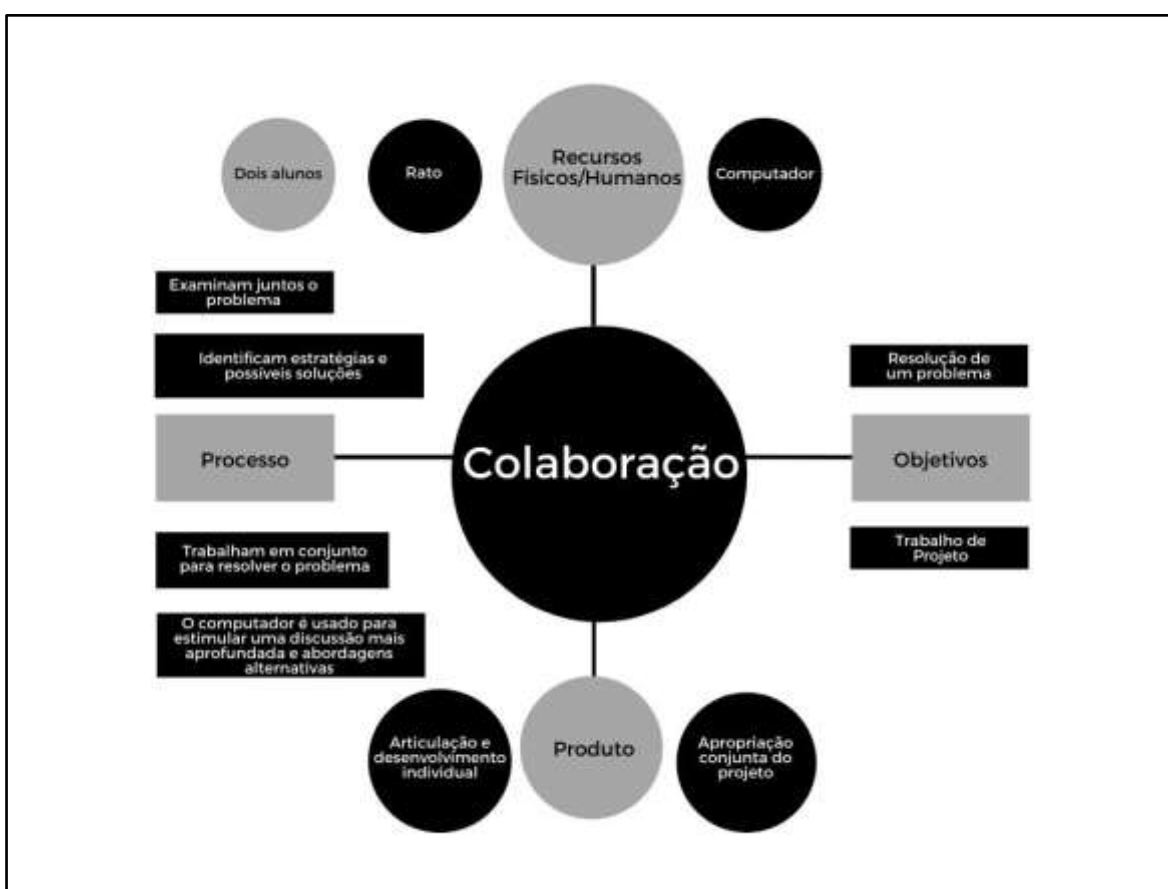
Lima (2002) refere que a colaboração revela mais do que uma simples cooperação entre professores. Sustentado em Hord (1986) menciona que a colaboração pode ser aprazível para os indivíduos, mas pode não resultar em benefícios mútuos. A colaboração envolve um projeto comum cujo produto final favorece todos os intervenientes enquanto que na cooperação os participantes envolvidos podem ter “objetivos e programas de ação separados e autónomos” (p. 46).

Nicholls (2013) já assume como ideia que as noções de colaboração e de cooperação não são novas no foro educacional, mas só começaram a ocupar o centro do palco nos últimos cinco anos, com o surgimento de novas gramáticas normativas, i.e., despachos e decretos-lei que trazem novas “linguagens” para as escolas. Em Portugal, estamos perante uma nova política de “autonomia e flexibilidade curricular” preconizada em vários normativos legais, que conduzem a “alterações na estruturação e divisão do trabalho dos professores e no modo de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em que eles estão fortemente socializados” (Machado, 2018, p. 15). O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017/2018, e que no seu artigo 3.º, alíneas j) e o), refere a “importância da natureza do trabalho transdisciplinar das aprendizagens (...), promovendo o conhecimento científico, (...) e o trabalho colaborativo” e a “valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”; o Decreto-Lei n.º 54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva enuncia no seu artigo 6.º, ponto 2, a importância de “uma lógica de trabalho colaborativo” entre os profissionais da escola e os docentes da educação especial, tendo em atenção as necessidades de cada aluno; e no Decreto-Lei n.º 55/20218 (regulamentado

pelas Portarias n.º 223-A/2018 – ensino básico – e n.º 226-A/2018 – cursos científico-humanísticos) que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, cujo desafio passa por promover aprendizagens de qualidade, podemos revisitar a “valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens”, mas agora na alínea s) do artigo 4.º.

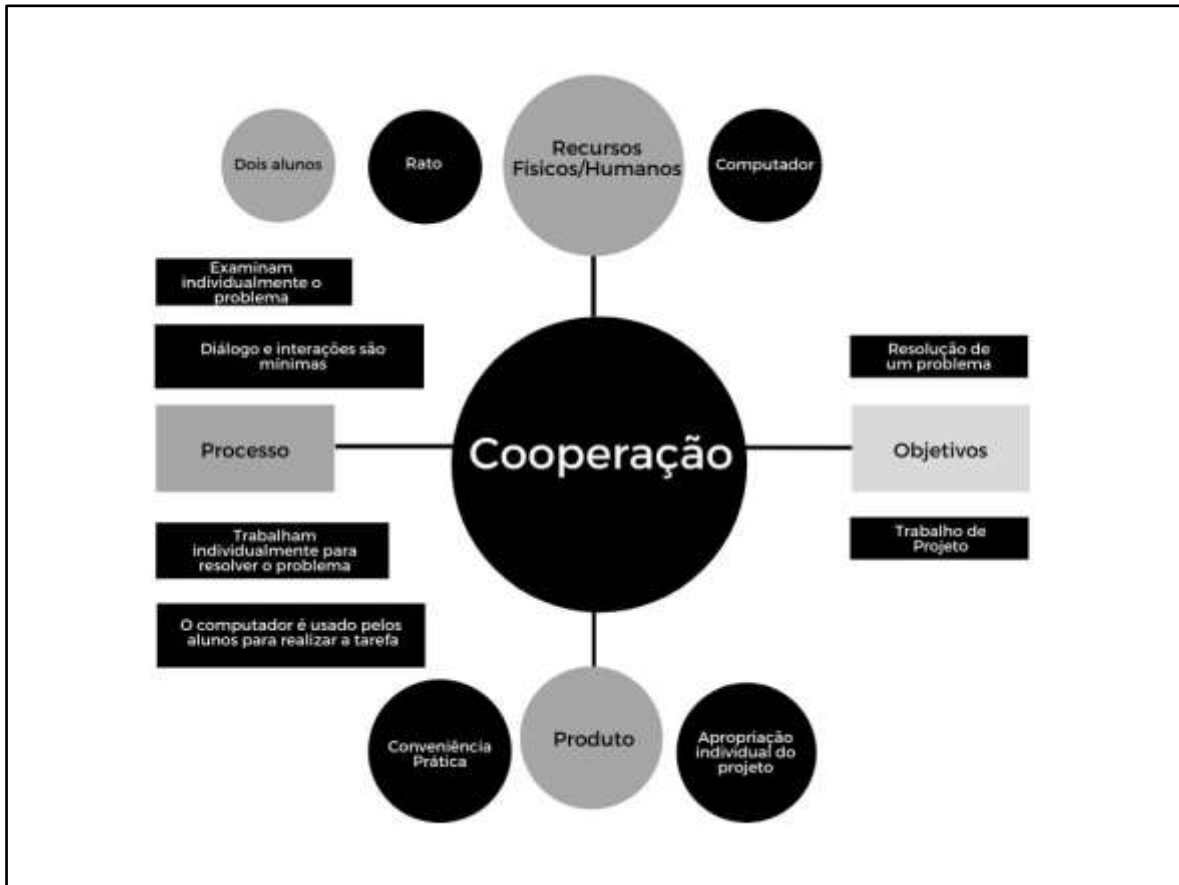
Com Nicholls (2013), aprofundamos a distinção entre os dois conceitos e percebemos que a maioria das parcerias é de natureza cooperativa e não colaborativa, embora possa haver exceções em que a verdadeira colaboração ocorra. A fim de clarificar estes conceitos, o mesmo autor, utiliza uma metáfora para assim materializar o trabalho em colaboração e em cooperação. A saber: duas crianças a trabalhar num computador com um projeto conjunto - um computador, um rato e um problema para ser resolvido, pode gerar dois tipos de envolvimento: colaboração e cooperação, aqui traduzidos nos Esquemas 1 e 2.

Esquema 1 - Significação de Colaboração metaforizada por Nicholls (p. 8)



Fonte: Elaboração própria

Esquema 2 – Significação de Cooperação metaforizada por Nicholls (p. 8)



Fonte: Elaboração própria

Significação que parece contribuir para a redução de incertezas relativamente a estes dois conceitos, pois sugere uma configuração objetiva das concepções de Cooperação e Colaboração: o processo com indicadores muito distintos e o produto com impactos díspares nos indivíduos.

Para Andriessen e Baker (2020) a colaboração (bem-sucedida) necessita que professores e educadores estejam dispostos a reconcetualizar os seus papéis, o seu trabalho e a maneira como trabalham juntos, o diálogo deve ser usado como um meio para alcançar paridade e equidade, mas, ao mesmo tempo, deve permitir a todos os participantes a oportunidade de reflexão mútua, desenvolvimento, crescimento e mudança. Nesta base, importa construir uma linguagem comum, para que, pensamentos, ideias, visões e ansiedades, possam ser comunicadas sem prejudicar a parceria. A máxima é haver uma afirmação da liderança compartilhada baseada em confiança e equidade.

Todavia, o trabalho colaborativo entre docentes não é de fácil concretização, devido às suas características predominantemente individualistas, construídas e enraizadas na cultura profissional e organizacional de professores e escolas (Roldão, 2007a); à interpretação de ‘colaboração’ por parte dos agentes das comunidades educativas (Nicholls, 2013); e à tensão intelectual com que as colaborações frequentemente se deparam (Hargreaves, 1998). O poder das culturas profissionais (essencialmente as colaborativas) permite que os professores desenvolvam o currículo de uma forma “contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Lima, 2002, p. 8). Daí a importância de esboçar um quadro teórico de referência capaz de situar conceitualmente a questão da interação entre os professores no interior das instituições de ensino e o impacto dessas interações na aprendizagem dos alunos.

2. Culturas profissionais

Hargreaves (1998) refere que as culturas profissionais coadjuvam a outorgar sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho e figuram entre os aspetos mais relevantes da sua vida pessoal e profissional, fornecendo um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina, pois o ambiente de sala de aula não pode ser dissociado “das relações que são forjadas no seu exterior” (p. 186).

O mesmo autor considera a possibilidade da existência de quatro culturas docentes (cf. Tabela 1), cada uma com a sua especificidade e com inferências díspares no modo de trabalho dos professores e na transformação educativa. “São elas: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização” (Hargreaves, 1998, p.187). Ainda assim, procurou “esquematizar uma quinta forma, mais adequada do que as outras quatro” (p.187) às imposições e provocações do mundo pós-moderno: a reestruturação, que, segundo ele, vai “para além da colaboração” (p. 273).

Tabela 1: Culturas docentes

Culturas docentes					
	Individualismo	Colaboração	Colegialidade artificial	Balkanização	Reestruturação ("Mosaico fluído")
Características	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Isolamento ▪ Limitações ao crescimento ▪ Proteção de interferência externa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilha, confiança, apoio ▪ Fundamental para o trabalho diário ▪ Estrutura "familiar" (pode incluir liderança paternal ou maternal) ▪ Trabalho conjunto ▪ Aperfeiçoamento contínuo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia para criar colegialidade ▪ Estratégia para a planear e controlar ▪ Procedimento Administrativo ▪ Simulação segura ▪ Um objetivo que pode anular o desejo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cidades-estado ▪ Inconsistências ▪ Lealdade e identidade ligadas a grupos específicos ▪ O todo é menos do que a soma das suas partes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fronteiras ténues ▪ Sobreposição de categorias e filiações ▪ Flexível, dinâmico e reativo ▪ Igualmente incerto, vulnerável, contestado

Fonte: Adaptado de Hargreaves (1998, p. 269)

Neste cenário, Hargreaves (1998) diz-nos que as culturas profissionais "não operam num vácuo" (p. 290), porquanto são alinhadas por estruturas particulares e por elas encorpadas. Refere, ainda, que a neutralidade não subsiste nestas estruturas, podendo criar dualidades que se envolvem numa escola produtiva: úteis/prejudiciais (culturas), união/divisão (professores) e oportunidades/barreiras (aprendizagem).

No ano de 2001, Fullan e Hargreaves, constatam que as culturas colaborativas geram e suportam ambientes de trabalho mais razoáveis e prolíficos, habilitam os professores e minoram as dubiedades do seu trabalho, despontando, assim, um incremento no sucesso dos alunos.

Também Lima (2002), havia afirmado que na Educação

nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os

alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem (p. 7).

Corroborando a opinião destes autores/investigadores, que colocam a tónica na cultura colaborativa, temos vindo a perceber, ao longo da nossa experiência docente, que a colaboração no campo da Educação não é simples nem fácil. Isto porque “os desincentivos à colaboração têm as suas raízes num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, que sufocam as iniciativas dos docentes e oferecem pouca coisa acerca da qual colaborar” (Hargreaves, 1998, p. 191). A propósito, Formosinho e Machado (2008), sustentados em Hargreaves (1998), utilizam a balcanização como fator limitativo da efetiva cultura de colaboração, pelo “enclausuramento e isolamento” das estruturas departamentais (e.g. departamentos curriculares e ou grupos disciplinares). Também para Raposo e Alves (2013) a cultura colaborativa é de difícil concretização nas nossas escolas, pois é sufocada pela reduzida autonomia e pela forte vertente burocrática que recai sobre os professores, intensificando o seu trabalho. “A promoção do trabalho colaborativo requer a passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração” (Mesquita et al., 2012).

O trabalho conjunto de professores desagua, grande partes das vezes, em projetos que facilitam a colegialidade docente, mas colocar o epíteto de milagre de transformação e de melhoria de uma escola no trabalho colaborativo é algo redutor, o simples facto de os professores terem encontros mais frequentes não lhes confere estatuto de melhores profissionais, nem às escolas o de instituição onde ocorrem aprendizagens mais significativas, precisamos de dar um carácter mais qualitativo e profundo à colaboração entre colegas, de modo a que haja uma identificação e reconhecimento dos pressupostos, dos objetivos e das estratégias e procedimentos pedagógicos, para conseguir ter impacto nas aprendizagens dos alunos, é necessário, ainda, que esta colaboração apresente outras características: maior frequência, regularidade e sistematização – e que abranja um número considerável de colegas (Formosinho & Machado, 2008). Estamos perante, na realidade, de um desiderato não utópico, mas exigente e difícil de materializar.

Foi na década de 2010 que emergiram grandes desafios à ação dos professores, alguns dos quais se transformaram em grandes oportunidades no campo da ação colaborativa. O apelo fez-se em ordem a ativar sinergias entre professores, formadores de professores e pesquisadores e às instituições de ensino no sentido de concentrar todos os esforços no desenvolvimento educacional contínuo e sustentável (Nicholls, 2013).

Em 2018, Roldão e Almeida, referem que a colaboração presente nos diferentes níveis de decisão (macro, meso e micro) assumem, paulatinamente, linhas de atuação essenciais à construção de uma dinâmica flexível e de qualidade do sistema educativo nacional. O “ruído” que se fazia sentir no campo do trabalho inter pares vai-se dissipando, progressivamente, dando lugar a uma necessidade local e em contexto de sala de aula. Obviamente, é no plano macro que se tomam todas as decisões e que se emanam diretrizes (Roldão & Almeida, 2018). A produção legislativa dos últimos três/quatro anos, nomeadamente o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/20218, de 6 de julho, nos seus vários artigos mencionam as dinâmicas de colaboração entre professores como alicerce para a promoção de uma escola mais equitativa, inclusiva e significativa.

2.1. Nível de decisão macro

A colaboração no nível de decisão macro tem possibilitado a construção de documentos assertivos e fidedignos na área da Educação. “O *‘Education at a Glance 2020’* é o produto de um longo esforço de colaboração entre os governos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), peritos, instituições que trabalham no âmbito dos Indicadores de Sistemas Educativos da OCDE e o Secretariado da OCDE” (OCDE, 2020, p. 3), que permite, através de indicadores do foro educativo, ajudar os governos dos países membros na construção de uma educação mais eficaz e equitativa, favorável para a emergência de práticas de inovação pedagógica. “Segundo os professores os programas de desenvolvimento profissional que têm maior impacto são os que se baseiam em temas fortes e conteúdo curricular e que envolvem abordagens colaborativas na educação, bem como a incorporação de aprendizagem ativa” (OCDE, 2020, p. 144) – Indicador Formação e preparação dos professores para apoiar a aprendizagem digital. A Agenda 2030, por sua

vez, constitui um documento que incentiva à aprendizagem dialógica, mobilizando objetivos partilhados que robustecem a cidadania e impelem novas parcerias (Portugal e a Agenda 2030, 2020). Alerta ainda para o facto de que “a situação pandémica veio reforçar a ideia de que só será possível resolver os problemas e desafios que enfrentamos através de respostas globais assentes na cooperação e colaboração reforçando parcerias e as capacidades coletivas de atuação” (p. 29). Podemos epilogar que no plano macro aquilo que se diz é que a escola será melhor escola (plasmado no ODS 4 – Educação de Qualidade) se de facto atender à cooperação e à colaboração entre profissionais.

2.2. Nível de decisão meso

Ao nível meso, e, portanto, no contexto da escola, importa o desenvolvimento de uma cultura organizacional autónoma e flexível através da qual se configura um padrão distributivo a partir do centro e com modo executante dos atores face à decisão do centro, no sentido de criar e desenvolver uma dinâmica educativa não bancária (Freire, 1974), “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p. 66). Em oposição a esta perspetiva, defende a educação libertadora, “problematizadora” (Freire, 1974, p. 77), porquanto se inscreve na relação dialógica entre os sujeitos. Uma conceção que nos transporta para a atualidade e cujos princípios estão enunciados no Projeto Político da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), nomeadamente conferir às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, instituindo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a multiplicidade ao encontrar as opções que melhor se conciliam com os desafios do seu Projeto Educativo. Neste processo, o Projeto Educativo (PE), enquanto documento de planeamento institucional e estratégico das escolas, permite perspetivar e integrar a visão da escola e a orientação da ação educativa para cada contexto escolar, onde os princípios dos normativos legais se façam ler em voz alta e estejam presentes. É neste contexto que o PE do AEP (Uma escola que sonha é uma escola que vive) apresenta nos seus princípios orientadores a colaboração como um fator ativador da/na construção da identidade do agrupamento, andaimando uma metamorfose nas práticas educativas de cariz dialógico e apropriativo com aprendizagens mais significativas e sólidas, que

ajudem os nossos discentes a ficarem cidadãos mais empoderados, críticos e inovadores (PE, p. 32). Este documento convoca, ainda, a cooperação, o trabalho colaborativo e as parcerias nos seus três eixos de intervenção: Eixo I - Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas, Eixo II – Gestão Curricular e Eixo III – Parcerias e Comunidades.

Pese embora, existem outros instrumentos e documentos de orientação da vida escolar (e.g. Plano Plurianual de Melhoria - PPM; Carta de Missão da Diretora - CMD; Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar - PIICIE), cada um dos quais assume importante relevo e impacto no quotidiano do agrupamento e nas aprendizagens dos estudantes.

O processo de reestruturação do PPM, elaborado a partir do Plano 21|23 Escola +, assume como propósito recuperar aprendizagens não atingidas por força do afastamento presencial dos alunos, resultante da pandemia vivida desde o início do ano de 2020. Fulcral é promover aprendizagens sustentadas e de desenvolvimento humano. A adenda ao PPM tem como meta implementar, desenvolver e avaliar ações educativas, com sentido e capazes de responder aos problemas diagnosticados: indisciplina, insucesso, abstenção, e, cumulativamente, trabalhar questões de trabalho colaborativo por via da partilha disciplinar (Equipas Educativas, Espaço+ e Ler+), otimizar e dar continuidade ao Projeto Educativo em curso. No geral, o PPM é composto pelas ações inscritas na Tabela 2.

Tabela 2 – Ações inscritas no Plano Plurianual de Melhoria (2021/2023)

Ações	EIXOS	
	TEIP	Plano 21 23 Escola+
Projeto Prevenção Interventiva (PPI)	I	• Apoiar as Comunidades Educativas
Supervisão Pedagógica (SP)		• Ensinar e Aprender
Turmas Ninho (TN)		• Ensinar e Aprender
Prepara-te (PREP))		• Ensinar e Aprender
Tutoria (TUT)		• Apoiar as Comunidades Educativas
Assessoria (ASS)		• Ensinar e Aprender
Assessoria (ASS)		• Apoiar as Comunidades Educativas
Assessoria (ASS)		• Ensinar e Aprender
Projetos e Clubes (PC) ¹		• Ensinar e Aprender

¹ Ação reformulada

Homogénios (HOMO)	II	• Ensinar e Aprender
Dinamizar Ambientes Educativos Inovadores (DAEI)		• Ensinar e Aprender
Equipas Educativas (EE)		• Ensinar e Aprender
Mediação Escolar (MED)		• Apoiar as Comunidades Educativas • Ensinar e Aprender
Escolha Ativa (EA)		• Apoiar as Comunidades Educativas • Ensinar e Aprender
Mediação Social (MS)		• Apoiar as Comunidades Educativas • Ensinar e Aprender
Espaço + (E+)		• Ensinar e Aprender
Ler + (L+)	• Ensinar e Aprender	
Assembleia de Turma (AT)	III	• Ensinar e Aprender
Melhoria Competências Digitais (PADDE)	I, II e III	• Apoiar as Comunidades Educativas • Ensinar e Aprender

Fonte: adaptado do PPM (2018/2021) e Adenda PPM (2021/2022)

A CMD (2021/2025), por sua vez, partilha dos valores inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p. 8). Este documento é vital para ativar a transversalidade das áreas curriculares através das suas dez áreas de competências: Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Bem-estar, saúde e ambiente, Sensibilidade estética e artística, Saber científico, técnico e tecnológico e Consciência e domínio do corpo. É, contudo, na área de competência “Relacionamento Interpessoal” que emerge a questão relativa à cooperação, partilha e colaboração como competência-chave na/para a construção de relações positivas e estruturantes no projeto de vida de cada pessoa/aluno (PASEO, 2017). “Prestar um serviço educativo de qualidade” (CMD, 2021, p. 3) alicerçado em princípios de cooperação, de partilha e a partir de um constructo integrador e de inovação pedagógica é, sem dúvida, um desafio exigente.

No que diz respeito ao PIICIE do Tâmega e Sousa (2016), lê-se na sua introdução que é de suma importância a

colaboração entre a escola e a comunidade, na construção de ambientes educativos securizantes e favorecedores da aprendizagem, no envolvimento das famílias no reconhecimento e valorização da escola, na constituição de equipas multidisciplinares, na aposta em lideranças transformacionais focadas na promoção das aprendizagens, na construção de oportunidades de desenvolvimento profissional de educadores e professores contínuas, colaborativas e centradas na melhoria dos modos de fazer aprender todos os alunos (p. 8).

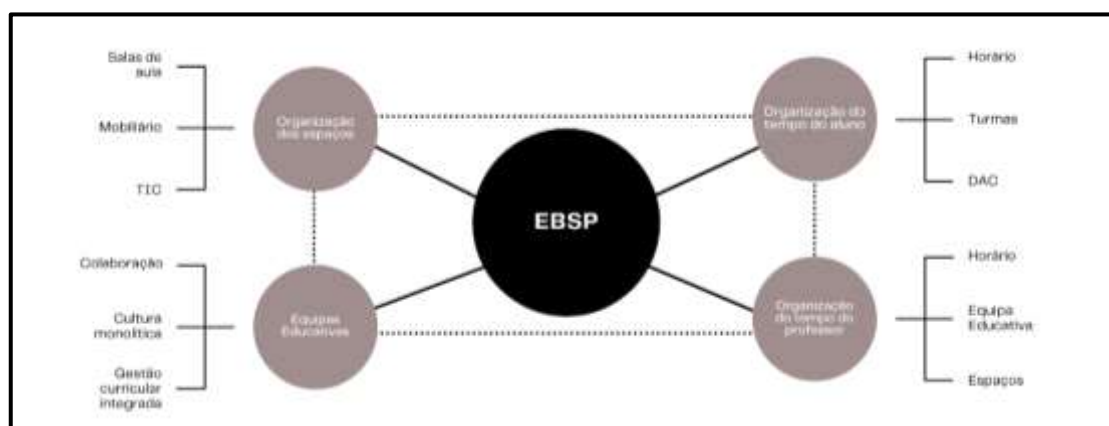
Pensar a melhoria e a qualidade da educação, requer a “colaboração entre a escola e as famílias como fator promotor de sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal” (PIICIE Tâmega e Sousa, 2016, p. 26) e, nessa intenção, um trabalho continuado com os Municípios e com as várias escolas agrupadas e não agrupadas.

2.3. Nível de decisão micro

Já no contexto de sala de aula e, portanto, ao nível micro, a relação a melhor desenvolver, o trajeto que se deseja e que se vem percorrendo progressivamente caminha no sentido de ativar o trabalho colaborativo entre docentes e entre disciplinas, no firme propósito de mexer na “caixa negra da sala de aula” (Fernández-Enguita, 2020) e, por via disso, promover a melhoria e a qualidade das aprendizagens. Ora, é tendo por base a nossa experiência profissional, como docente e como coordenadora do PAFC/AFC, que nasce a vontade para explorar, clarificar e compreender as mais valias do trabalho colaborativo, por via do Piloto PAFC.

O Piloto PAFC iniciado no AEP, no ano letivo de 2017/2018, ainda que em regime de experiência pedagógica, assumiu, paulatinamente um modelo organizacional com efeitos assertórios na missão da nossa escola (Esquema 3).

Esquema 3 – Modelo organizacional após PAFC



Fonte: Elaboração própria

Base de mudança e de adoção de decisões e práticas curriculares coerentes com os ideais das sociedades democráticas e com o projeto e metas delineadas para o território TEIP. Deste modo, e tendo em consideração o contexto, há necessidade de repensar o desenvolvimento profissional dos professores à luz do paradigma da escola que se pensa, aprende e se questiona.

3. Desenvolvimento profissional dos professores

Nos últimos anos temos presenciado um processo incessante de mudanças socioeconómicas e culturais que têm ressonância no estilo de vida da sociedade e das instituições, mormente no que às educativas respeita. No âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, Hargreaves, em 1998, escrevia que as escolas deveriam ter uma missão ou um sentido de missão, em razão de gerar na comunidade escolar “lealdade, empenhamento e confiança e constituir um poderoso estímulo para o aperfeiçoamento” (p. 183). Mais agora, que precisamos de ter nas escolas profissionais reflexivos, cujo repertório - concetual, teórico e prático, seja profundo e alargado de conhecimentos e competências que os façam atuar holisticamente e assim prover nos alunos competências capazes de responder cabalmente às demandas do mundo contemporâneo.

É facto que a aprendizagem profissional se faz de modo gradual e com base no que cada professor tem como necessidade, precisa desenvolver e vontade de reforçar a sua profissionalidade (Hargreaves & Fullan, 2012). Neste quadro, o bom professor é aquele que está capaz de corresponder aos desafios contemporâneos, quer em termos de mobilizar uma multiplicidade de conhecimentos quer em termos de comunicação (Pacheco, 2019, pp. 69-84). A

essência que gera a melhoria contínua da profissão docente é, segundo Nóvoa (2009), “que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise” (p.38).

A complexidade das sociedades coevas e as novas multiliteracias trazidas para dentro dos muros da escola pelos alunos do século XXI, requerem, por parte do professor, uma atitude de aprendizagem permanente (Formosinho, 2009) e, claramente, o desenvolvimento profissional *continuum* (Nicholls, 2013) e onde a formação de professores deve prepará-los para compreenderem profundamente as vidas e culturas dos seus alunos (Kretchmar e Zeichner, 2016, p.147), citados por Pacheco (2019, p. 77). Nesta sequência, importa fazer eclodir uma associação construída sobre confiança, respeito mútuo e equidade, onde a colaboração e a parceria entre pares adquirem forças para equacionar novas funções cometidas à escola e à educação. Há, na literatura coeva, evidências de que professores melhores constroem escolas mais desafiantes e mais motivadoras (Hargreaves & Fullan, 2012; Lima, 2008). Da mesma forma, Cabral e Alves (2018), convocando as palavras de Bolívar (2012), referem que se as escolas adotarem o modelo de comunidades de aprendizagem profissional, a generalidade dos professores, “tende a exercer a sua profissão fazendo um uso pleno das suas competências e conhecimento profissionais” (Cabral & Alves, 2018, p. 13). Por conseguinte, o desenvolvimento profissional assume-se como o empoderamento profissional (individual ou coletivo) contextualizado, que advém do *know-how* de cada professor, da apreciação contínua das suas práticas e claramente de uma aprendizagem ao longo da vida (pessoal e profissional) que advirá das lógicas de formação e das interações que for capaz de desenvolver.

Com este sentido, Fullan (2021) regista que é com o desenvolvimento profissional que os professores adquirem o papel de *co-designers* e, desse modo, tornam-se, com os seus alunos, coautores de um processo de ensino e de aprendizagem mais interativo e mais exequível.

O intrincado trabalho escolar requer das equipas pedagógicas e do professor, em particular, a “necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” (Nóvoa, 2009, p. 40). O ensino eficaz tem de ser preparado e praticado repetidamente, levando anos a

aperfeiçoar até que atinja a desejada (e necessária) cultura profissional colaborativa. Os professores são eficazes, na opinião de Hargreaves e Fullan (2012), quando integram a tríade capital humano/capital social/capital de decisão (Hargreaves & Fullan, 2012), o que contempla um esforço conjugado entre a ação humana, as interações grupais (qualidade do grupo, investigação colaborativa e culturas colaborativas) e as capacidades de acionar e enfatizar a melhoria contínua das aprendizagens (Pacheco, 2019). O saber e o agir educativo resulta do exercício contínuo de

analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (Roldão, 2009, p. 49).

Nesta base, os professores tornam-se criadores e facilitadores de reais oportunidades para ensinar e fazer aprender. O pressuposto essencial é uma ação dialógica e a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas e no desenvolvimento humano (Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018), “sustentada em relações de respeito e apreciação mútua; e a partilha de ideias entre colegas, a observação recíproca de aulas, o feedback sobre as perspetivas práticas e o trabalho conjunto para melhorar os processos de ensino” (Lima, 2002, cit. Lima, 2008).

A escola no século XXI enfatiza “uma ética de colaboração, humildade e previsão” (UNESCO, 2021) que possibilite aprender constantemente em conjunto, reimaginando juntos o nosso futuro.

Inspiro e expiro profundamente procurando ancorar-me no meu coração. Ouço apenas as suas batidas regulares. Devo limitar-me a ouvir, sem pensamentos, sem emoções. Ouvir apenas. Resulta. Passado algum tempo sinto-me calma, muito apaziguada. Limito-me a ser. A ser eu na minha essência própria e infinita.

(Fernanda Palhares Moreira, In “Num Piscar de Olhos”, 2018)

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Contextualização do estudo

1.1. Caracterização do AEP

O AEP é uma comunidade educativa cuja missão é “promover a formação integral da pessoa” (PEA, p. 30). Trata-se de uma Escola Pública, do século XXI, que tem como visão preparar para um mundo imprevisível, complexo e em constante mutação, desenvolvendo na pessoa a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permita aprender ao longo da vida.

A máxima é prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador. Cumulativamente, deseja ser uma Escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos.

Liberdade, Responsabilidade e Integridade, Competência e Profissionalismo, Empenho e Disponibilidade, Tolerância e Solidariedade, Humanismo e Justiça, Cidadania e Participação, são os valores que estruturam o AEP.

Neste horizonte, o AEP disponibiliza à população do concelho de Penafiel e, prioritariamente, à população da zona sul, uma oferta educativa que compreende a educação pré-escolar, o ensino básico geral (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e o ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais). A aposta estratégica na diversificação da oferta educativa e formativa é ainda reforçada pela existência do Centro Qualifica, fortalecendo assim a intervenção da Escola na comunidade.

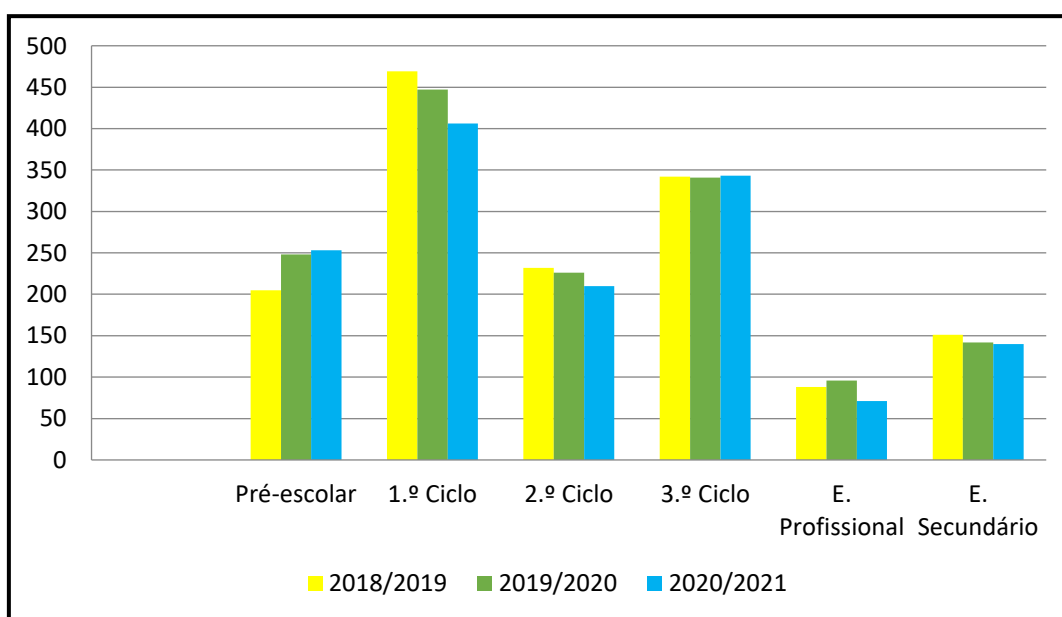
O AEP foi alargando a sua resposta educativa e no ano letivo de 2007/2008, passou a integrar o Ensino Secundário, adotando então a designação de Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Pinheiro. Em novembro de 2010, acompanhando as modificações introduzidas na designação dos estabelecimentos escolares, e escola sede, passa a assumir a atual designação. Estruturalmente apresenta alguns constrangimentos, pois embora apresente um

estado de conservação satisfatório, necessita, no entanto, de obras de ampliação e requalificação urgentes (PE, 2021).

Ao longo dos últimos três anos, o número de alunos que frequentam o AEP tem vindo a diminuir, acompanhando o decréscimo da taxa de natalidade que se faz sentir no concelho de Penafiel e no país em geral.

No gráfico 1 podemos observar as oscilações apuradas nos últimos três anos (2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021). Verifica-se um crescimento no número de alunos que frequentam o Ensino Pré-Escolar, sendo mais significativo na passagem do ano letivo 2018/2019 para o ano letivo 2019/2020 (mais 43 alunos) e mais lento na passagem do ano letivo de 2019/2020 para o ano letivo 2020/2021 (mais 5 alunos). Nos 1.º e 2.º Ciclos e Ensino Secundário observa-se um decréscimo nos alunos matriculados, sendo as perdas mais consideráveis no 1.º ciclo e mais amenas no 2.º Ciclo e Ensino Secundário. No Ensino Profissional a evolução não é linear, registando-se um acréscimo de alunos matriculados do ano letivo 2018/2019 para o ano letivo 2019/2020 e um decréscimo de alunos matriculados do ano letivo de 2019/2020 para o ano letivo 2020/2021 (mais acentuado que o acréscimo anterior).

Gráfico1 – Distribuição dos alunos por ciclos

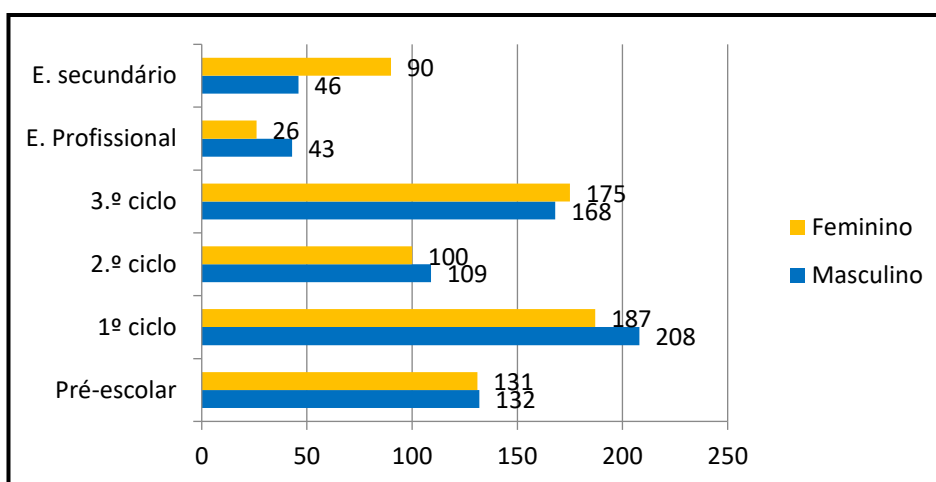


Fonte: PEA, 2021

Da análise do gráfico 1 conseguimos “constatar que é nas passagens do 1.º ciclo para o 2.º ciclo e do 3.º ciclo para o ensino profissional e/ou ensino secundário que se verifica uma maior perda de alunos, justificável não só pela insuficiência de transportes públicos – o que condiciona a mobilidade de alunos e encarregados de educação – mas, também, pelas escolhas realizadas pelos jovens que terminam o 9.º ano de escolaridade” (PE, pp. 13-14).

No AEP o número de rapazes e raparigas matriculados nos diferentes ciclos de ensino é desigual (cf. Gráfico 2). Verificamos, através da análise do gráfico 2, que o número de elementos do sexo masculino é superior ao número de elementos do sexo feminino no Pré-escolar, nos 1.º e 2.º Ciclos e no Ensino Profissional e somente no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário o número de elementos do sexo feminino é superior ao número de elementos do sexo masculino, sendo a diferença mais acentuada no Ensino Secundário (PE, 2021).

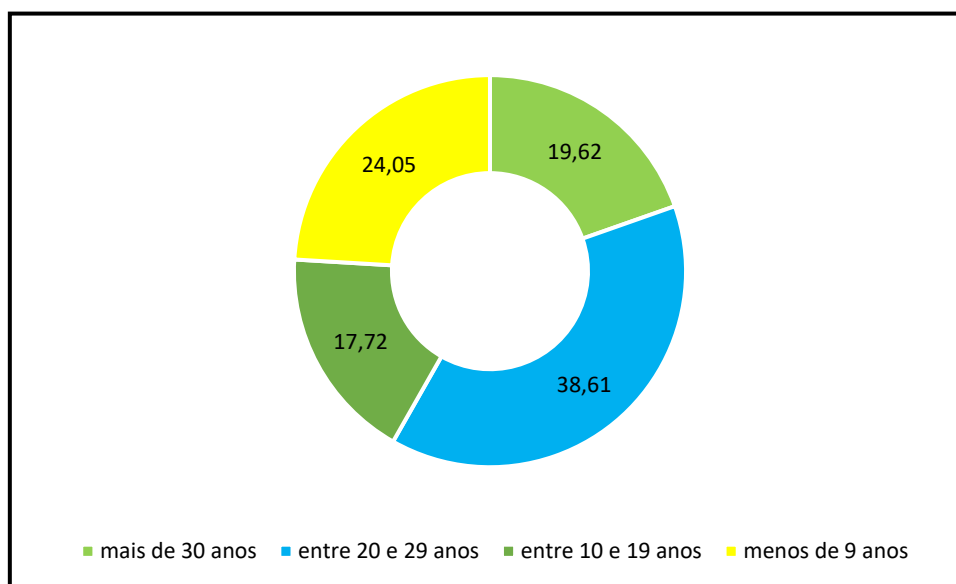
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por sexo



Fonte: PEA, 2021

O AEP é constituído por 158 docentes, com tempo de serviço muito variável (cf. Gráfico 3). Constatamos através da análise do gráfico 3 que estamos perante um corpo docente com elevada experiência profissional, pois mais de metade dos professores desempenham funções há mais de 20 anos. É de salientar, também, a existência de um número significativo de docentes que possuem pós-graduações e mestrados, e alguns possuem doutoramento (PE, 2021).

Gráfico 3 - Anos de serviço do corpo docente



Fonte: PEA, 2021

1.2. O Piloto PAFC no AEP

O AEP abraçou o desafio do ME para implementar, em regime de experiência pedagógica, o PAFC no ano letivo 2017/2018. Começamos por integrar no Projeto Piloto todas as turmas do 1º ano (n=7), todas as turmas do 5º ano (n=5), todas as turmas do 7º ano (n=6) e duas turmas do 10º ano do Ensino Profissional.

Várias decisões curriculares foram sendo implementadas de forma a operacionalizar o definido no Despacho n.º 5908/2017, especificamente:

- i. assessoria e/ou coadjuvação em sala de aula (1.º, 2.º e 3.º Ciclos);
- ii. apoio tutorial em grupo, individualmente, presencialmente ou à distância, com recurso às novas tecnologias;
- iii. redistribuição da carga horária das disciplinas com matrizes curriculares-base, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas;
- iv. a consignação de espaços (físicos e temporais) semanais comuns para as reuniões das diferentes Equipas Educativas;
- v. a alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;
- vi. a constituição de grupos flexíveis de instrução: “redes ninho” – por cada 2 ou 3 turmas é criada uma turma virtual: Turma Ninho, o que permite uma

geometria variável no agrupamento de alunos, nomeadamente a Português e a Matemática;

- vii. a organização anual das disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento (CD) e TIC nos 5.º e 6.º anos e a organização semestral das disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e Educação Tecnológica nos 7.º e 8.º anos;
- viii. a promoção do ensino experimental das Ciências, em parceria com os GR 230, 510, 520 e UP no âmbito do PIICIE (1.º Ciclo).

Todas estas decisões /ações perseguem as orientações inscritas nos diferentes documentos estratégicos do AEP, a finalidade é “prestar à comunidade, em geral, um serviço educativo de excelência, pautando-se pelo humanismo e por valores e princípios que auxiliem os nossos discentes a se tornarem cidadãos sabedores, críticos e capazes de atuar como agentes de mudança.” (PE, p.32)

Atualmente, todas as turmas do Agrupamento desenvolvem os princípios e a filosofia de trabalho da AFC.

1.3. Enunciado do problema

A escolha do tema de investigação, a definição do problema e das questões de investigação, resultam, geralmente, da reconstrução conceptual de problemas ou perplexidades identificadas nos respetivos contextos profissionais (Afonso, 2014). Nesse horizonte, a estrutura que enforma o problema e as questões de investigação por nós identificadas, tem por base anseios e a experiência profissional desenvolvida ao longo dos últimos quatro anos.

A cooperação entre docentes, enquanto objetivo estratégico assumido pelo PAFC (Cosme, 2018), assume um papel central, quer no plano das culturas profissionais, quer como veículo contributivo na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Compreender o âmbito e a natureza do trabalho colaborativo desenvolvido na AEP e as suas dinâmicas de trabalho são os pontos chave da nossa investigação.

O trabalho colaborativo como forma de promover novas dinâmicas de trabalho entre professores surge com maior visibilidade e impacto com a implementação do PAFC, uma estratégia que visa a promoção de melhores aprendizagens por

recurso à gestão flexível do currículo (Despacho n.º 5908/2017). A máxima é, já o dissemos, gerar a oportunidade para o exercício efetivo de autonomia em educação e simultaneamente contemplar tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas e diferentes equipas educativas.

Neste pressuposto, nasce a vontade para estudar em que medida a implementação do PAFC mudou dinâmicas de trabalho entre os professores do AEP, em que sentido elas se operaram e como se refletem (refletiram) no desenvolvimento profissional dos professores em contexto de sala de aula, traduzida na seguinte questão de partida: Como é que o trabalho colaborativo, desenvolvido no círculo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e as dinâmicas inerentes à sua consubstanciação, contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores no AEP?

Para melhor compreender as realidades educativas associadas ao PAFC, a investigação passa por perceber as seguintes subquestões:

1. Que (pré)conceitos estruturam as ações dos docentes envolvidos no PAFC sobre trabalho colaborativo?
2. Que variáveis organizacionais foram mobilizadas para a promoção de práticas colaborativas e que impacto teve na escola?
3. Que culturas profissionais prevalecem no grupo de professores em estudo?
4. Que efeitos teve o PAFC na prática docente em contexto de sala de aula?
5. Que vantagens e constrangimentos inerentes ao trabalho colaborativo entre professores são percecionados pelos participantes?

2. Opções metodológicas

2.1. Paradigma do estudo

É crucial que as instituições de formação procedam a uma análise e reflexão crítica sobre os currículos e as práticas que aí se desenvolvem, de modo a propiciar o trabalho articulado dos docentes no projeto de formação e a capacitá-los para uma formação de professores mais consonante com a realidade atual, ou seja, com os desígnios de uma flexibilidade e autonomia curricular docente (Cosme, 2018). No âmbito desta nova geração de políticas educativas, onde

gravita uma nova gramática escolar, surgem projetos que implicam novas formas de pensar e organizar a escola e as aprendizagens, nas quais se enquadra o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Mas para melhor compreender a eficácia deste projeto, é preciso conhecê-lo mais a fundo, conhecer os seus pressupostos e as suas implicações nas práticas educativas (Vieira, 2013), o que faz com que o objeto central do nosso estudo parta da necessidade de identificar e caracterizar a evolução das dinâmicas de trabalho dos docentes que iniciaram o PAFC, em contexto de sala de aula do AEP, após a implementação deste projeto piloto. A nossa investigação incide sobre os professores que deram início ao PAFC e que se encontram, ainda, a lecionar no AEP, por serem aqueles que podem apresentar mudanças com mais consistência e visibilidade, por terem implementado o projeto piloto em 2017/2018.

O nosso trabalho de investigação recai, assim, sobre o AEP, território que abraçou o desafio do ME para implementar, em regime de experiência pedagógica – Despacho 5908/2017 – o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no ano letivo 2017/2018, no caso, sob a nossa coordenação. Este despacho “ganhou forma” com o Decreto-Lei nº 55/2018 e o Decreto-Lei nº 54/2018, que obrigaram “a uma metamorfose nos modos de pensar, planear, agir e interagir” (Alves, 2017, p. 11) das escolas. Assim sendo, o Agrupamento encontra-se em processo de mudança e perceber a evolução das práticas pedagógicas entretanto percebidas por via da experiência piloto e implementação dos sucessivos normativos é o nosso propósito.

Neste estudo, fundamentalmente descritivo, assumiu-se o trabalho colaborativo desenvolvido no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular/Autonomia e Flexibilidade Curricular, nos anos letivos 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021, como objeto de estudo. A ambição é construir um conhecimento, tão aprofundado quanto possível da realidade e interpretá-la a partir dos dados recolhidos, definindo-se como objetivo geral, compreender como é que o trabalho colaborativo, dinamizado no âmbito do PAFC/AFC, e as dinâmicas que o concretizaram, contribuíram para o desenvolvimento profissional de professores no AEP.

Em termos metodológicos, o presente estudo integra-se numa abordagem essencialmente qualitativa, sob a forma de um estudo de caso de avaliação, uma vez que se centra na análise e interpretação de aspetos da prática profissional dos professores, que não são mensuráveis de forma objetiva, imediata e sumativa (Afonso, 2014). “Na realidade, a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 18).

Creswell (2016), refere que a pesquisa qualitativa é importante, pois permite apresentar um retrato complexo de um projeto e as diversas perspetivas que os indivíduos podem ter sobre o assunto, auscultando-os na primeira pessoa, obtendo assim uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

Na mesma linha de pensamento, Amado (2017), refere vantagens nos planos da investigação qualitativa, pois apetrecha

o investigador iniciante de conceitos e estratégias de interrogação do real, que o colocam numa plataforma heurística distante do senso comum, e, por outro lado, para a criação, por parte daquele, de uma atitude de compreensão e de abertura à diferença de interpretações e de perspetivas que caracterizam diversas correntes (pp. 13-14).

O mesmo autor referencia que na investigação qualitativa o investigador manter-se-á envolto do mundo subjetivo do ou dos intervenientes da sua pesquisa, num esforço permanente de entender as aceções que eles dão às suas ações, interpretações e evoluções, o que reveste a investigação qualitativa de uma unicidade nas proficiências pessoais e técnicas do investigador, com requisitos nos planos atitudinal e ético (Amado, 2017).

3. Contexto e participantes

3.1. O contexto

O AEP pertence ao Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e numa perspetiva de sustentar a melhoria dos processos que a Unidade Orgânica (UO) tem vindo a alcançar no âmbito do Programa TEIP 3, pretende estabelecer um novo ciclo do programa. Foi realizada uma adenda ao Plano Plurianual de Melhoria (PPM). As ações a desenvolver têm em consideração os seguintes eixos de intervenção: Eixo I – Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas; Eixo II - Gestão Curricular e Eixo III - Parcerias e Comunidade.

Os objetivos prioritários do PPM são os consagrados no Programa TEIP:

- i. Garantir a inclusão de todos os alunos;
- ii. Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- iii. Operacionalizar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- iv. Promover o exercício de uma cidadania ativa e informada;
- v. Prevenir o abandono, absentismo e indisciplina dos alunos.

O AEP elaborou um Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola - PADDE (apoiado em referenciais europeus amplamente testados: DigCompOrg e DigCompEdu) definindo duas prioridades estratégicas: promover o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz e reforçar as competências e aptidões digitais para a transformação digital.

Implementar um plano de ação para o desenvolvimento digital, com diferentes áreas de intervenção e que incidem sobre os diferentes domínios de organização escolar no âmbito da tecnologia digitais: desenvolvimento profissional, ensino e aprendizagem, avaliação das aprendizagens, desenvolvimento profissional contínuo e liderança.

Porque convivemos com o contexto da inovação pedagógica, não podemos ignorar a necessidade emergente em acomodar as medidas propostas com os meios técnicos respetivos. É nesta realidade que o AEP inclui no seu PE os recursos associados ao STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática),

com reforço do Laboratório de Aprendizagem, kits de robótica e de ciências laboratoriais.

Ao longo dos últimos anos, a Direção e o Conselho Pedagógico do AEP tem delineado e procurado implementar diversas propostas de avaliação pedagógica com o objetivo de responder aos diferentes desafios educacionais que são colocados à escola contemporânea. Para isso, foi criado um Referencial de Avaliação que reflete as propostas apresentadas pela equipa responsável ao nível do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação. Algumas dessas propostas procuram a criação de condições que, de forma sustentável, potenciem a avaliação para as aprendizagens, a avaliação como aprendizagem, bem como a avaliação das aprendizagens.

Tendo em consideração a caracterização e diagnóstico realizados, através da recolha de informação junto das diferentes estruturas educativas, dos relatórios de autoavaliação e TEIP, e da análise dos resultados da avaliação interna e externa, bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania de Escola (ENECE), foi possível identificar as necessidades e, assim, estabelecer um plano de ação estratégica em três eixos de intervenção. Para a concretização deste plano potenciam-se os recursos disponíveis no Agrupamento, assim como aqueles que decorrem do Programa TEIP3 e do PIICIE (Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar do Concelho de Penafiel).

3.2. Os participantes e sua caracterização

O estudo discorreu nos anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021 e desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas onde a investigadora leciona e que, desde o ano letivo 2017/2018, integra o Piloto, representando uma oportunidade, visto o acesso aos sujeitos da investigação ser mais facilitado e simplificado. Tendo em conta que a investigação a realizar é de cariz qualitativo, sob a forma de um estudo de caso, em que os resultados não se pretendem generalizáveis, mas com enfoque nas particularidades do caso ou dos casos (Amado, 2017), o estudo comportou um grupo de indivíduos relativamente pequeno ($n=7$), selecionado propositadamente com o objetivo de obter informações pertinentes.

Os sujeitos participantes no estudo são professores (n=7), assumindo também a função de Coordenador de Departamento, de Equipa Educativa de Cidadania e Desenvolvimento e da equipa TEIP. Destes, cinco são do género feminino e dois do género masculino, todos integram o Quadro de Escola da AEP, no intervalo de tempo em estudo, e apresentam uma larga experiência docente, oscilando o tempo de serviço entre os 14 e os 25 anos e formação académica superior, conforme constam na tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização pessoal e profissional dos sujeitos participantes no estudo, à data das entrevistas

Professores participantes	Tempo de Serviço (anos)	Situação Profissional	Formação Académica	Cargo Desempenhado	Código
1	40	QA	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ciências da Nutrição • Diploma de Estudos Superiores especializados em Administração Escolar 	Diretora	DL
2	31	QA	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ciências Históricas 	Coordenador de Departamento	CDJS
3	22	QA	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Matemática • Pós-graduação em valorização técnica orientada para administração escolar • Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores 	Coordenador de Equipa Educativa	CEEHA
4	32	QA	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Curso de Línguas e Literaturas Modernas, 	Coordenador de Equipa Educativa	CEECS

			Variante Francês/Inglês		
5	25	QA	• Licenciatura em História	Professor QE	PQEJC
6	20	QA	• Licenciatura em Ensino Básico, variante Matemática/Ciências da Natureza	Coordenador TEIP	CTSM
7	28	QA	• Licenciatura em História da Arte • Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas	Coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento	CCDIV

4. Métodos e técnicas de recolha de dados

No campo de ação dos diferentes processos e métodos pelos quais se produz o conhecimento científico “consolidaram-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos” (Afonso, 2014, p. 93). O mesmo autor refere que no panorama da investigação naturalista, “as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário” (p. 93).

Creswell (2016) é da opinião que se deve ter uma consciência cultural do estudo que estamos a realizar para elencarmos os métodos de recolha e análise de dados, e que estes devem variar consoante as necessidades, tendo por base o país em que os dados são recolhidos.

A propósito, João Amado (2017) regista que “fazer investigação qualitativa não se reduz à mera aplicação de uma técnica ou conjunto de técnicas” (p. 207), pois

“tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (p. 207).

Desta forma, a descrição da operacionalização da estratégia de investigação foi motivada pela essência do nosso objeto de estudo e elegemos, para tal, três técnicas de recolha de informação:

- i. pesquisa arquivística;
- ii. entrevistas: individuais e utilizando a técnica de Grupo Focal - Focus Group (Anexos 1 e 2);
- iii. observação livre.

4.1. Pesquisa Arquivística

De acordo com Afonso (2014) “a pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 93). Uma técnica de recolha de dados que possibilita uma “metodologia não interferente” (Afonso, 2014, p.93), obtendo os dados de forma indireta, evitando possíveis problemas de presença do investigador. Menciona que, na pesquisa arquivística ou documental, existem três tipos de documentos relativamente à natureza dos documentos a investigar. O presente estudo assume matriz e características apresentadas na tabela 4).

Tabela 4 – Documentos que sustentam a nossa pesquisa arquivística

Tipo de documentos	Local	Finalidade	Exemplos
Documentos Oficiais	Arquivos dos diversos departamentos da administração pública, nomeadamente dos ministérios responsáveis pela administração da educação	Registo da atividade quotidiana da administração educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceres • Despachos, ordens de serviço
		Publicações oficiais do estado	<ul style="list-style-type: none"> • Diário da República • Diário da Assembleia da República • Relatórios do Conselho Geral da Educação
	Arquivos das organizações escolares ou educativas e organizações internacionais	Registo da atividade quotidiana das escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Processos individuais • Atas • Pautas • Relatórios TEIP, Autoavaliação
		Publicações oficiais das escolas e dos Centros de Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Educativos • Regulamento Interno • Projeto Curriculares • Plano de Atividades • Relatórios de Autoavaliação ou de Avaliação Externa • Planos de Melhoria
		Publicações Internacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda 2030 • Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ONU
			<ul style="list-style-type: none"> • Teacher Policy Development Guide – UNESCO 2019 • Education at Glance 2020 – OECD Indicators

Fonte: Adaptado de Afonso, 2014, pp. 94-97

Para além deste material escrito, e ainda segundo uma perspetiva não interferente, analisamos, também, outros documentos (e.g. materiais de ensino, de laboratório, registos audiovisuais, produções artísticas). No presente estudo, a análise documental foi feita no sentido de obter fundamentação teórica que pudesse servir de base para contextualizar, apoiar e sustentar o projeto de investigação. Com este propósito, analisamos documentos oficiais dos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, especialmente dos ministérios responsáveis pela administração da educação, nomeadamente o PIICIE do Tâmega e Sousa, o Plano 21|23 Escola+, o *Education at a Glance* 2020 e a Agenda 2030; e documentos oficiais dos arquivos da organizações escolar em estudo, nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Plurianual de Melhoria (2018/2021) e sua agenda (2021/2022), a Carta

de Missão da diretora (2021/2025), as atas de reuniões de conselho de turma e os horários dos professores entrevistados.

4.2. Entrevista

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face (Afonso, 2014; Amado, 2017; Creswell, 2016). A propósito da entrevista, Afonso (2014), revela que o modo de entrevistar pode assumir uma matriz estruturada, não estruturada ou semiestruturada. No caso, optamos pela entrevista semiestruturada, porquanto nos permite a adoção de um modelo global orientado por um guião (Tabela 5) e, simultaneamente, a liberdade para num encontro interpessoal, desenvolver uma conversa amena e agradável no decurso da qual a pessoa entrevistada vai proporcionando as informações que o entrevistador espera (Amado, 2017).

Tabela 5 – Grelha de Categorização das entrevistas à Diretora e aos Professores

Categorias	Subcategorias	
	Diretora (Plano Meso)	Professor (Plano Micro)
0. Acolhimento e explicitação dos objetivos e metodologias do estudo	Agradecimento, finalidade da entrevista e pedido de gravação da entrevista. Após a transcrição da entrevista a mesma será enviada para validação.	
1. Aceitação / Organização para a implementação do Piloto PAFC	<p>1.1. Critérios para aceitação / implementação do Piloto</p> <p>1.2. Medidas de apoio para a organização/implementação (recursos: humanos e materiais)</p> <p>1.3. Critérios de definição para os professores participantes no Piloto</p> <p>1.4. Plano de Comunicação / Disseminação do Piloto</p>	<p>1.1. Organização de ambientes de aprendizagem / tempos e espaços</p> <p>1.2. Estruturação/ Organização dos alunos / professores</p> <p>1.3. Recursos Humanos e Materiais</p> <p>1.4. Plano de Comunicação / Disseminação dos objetivos do Piloto</p>
2. Trabalho Colaborativo	<p>2.1. Envolvimento e participação da comunidade educativa</p> <p>2.2. Cultura de trabalho colaborativo no Agrupamento: caracterização/exemplos</p>	<p>2.1. (Pré)conceito de trabalho colaborativo</p> <p>2.2. Pontos fortes do trabalho colaborativo</p> <p>2.3. Fragilidades do trabalho colaborativo</p> <p>2.4. Obstáculos às práticas colaborativas</p> <p>2.5. Ambientes indutores de trabalho colaborativo</p>

3. Piloto PAFC	3.1. Ações propedêuticas para a implementação do Piloto 3.2. Perceção das práticas profissionais dos professores envolvidos 3.3. Efeitos percebidos na gestão flexível do currículo	3.1. Ações propedêuticas para a implementação do Piloto 3.2. Identificação das práticas profissionais prioritizadas 3.3. Implicações práticas na gestão do currículo (positivas/negativas)
4. Desenvolvimento Profissional	4.1. Alterações percebidas ao nível do desempenho profissional, por via do Piloto	4.1. (Pré)conceito de desenvolvimento profissional 4.2. Pontos fortes/fracos do Piloto no desenvolvimento profissional 4.3. Pontos fortes/fracos do Piloto no desenvolvimento pessoal
5. Sentimentos	5.1. Numa palavra positiva e uma menos positiva caracterize o experimentado aquando: <ul style="list-style-type: none"> • a implementação do Piloto • o desenvolvimento do Piloto • o efeito do Piloto 	5.1. Numa palavra positiva e uma menos positiva caracterize o experimentado aquando: <ul style="list-style-type: none"> • a implementação do Piloto • o desenvolvimento do Piloto • o efeito do Piloto

4.3. Entrevista Grupo Focal - Focus Group

A modalidade de entrevista, utilizando a técnica do Grupo Focal (Afonso, 2014; Amado, 2017), tem como maior valia a possibilidade de “envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em análise” (Krueger & Casey, 2009, p.32) e, sendo assim, será nesta conjuntura da interação que poderemos alcançar informações relevantes para o nosso estudo.

4.4. Observação participante

A observação é enunciada por diversos autores como sendo uma técnica de recolha de dados pertinente num trabalho de natureza investigativa. Afonso (2014) defende a observação como uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se enquadra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como

acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 98). Esse propósito, expõem dois tipos de observação: observação estruturada ou sistemática, cujos dispositivos incluem, geralmente, grelhas criadas antecipadamente com vista a cumprir os objetivos de pesquisa; e observação não estruturada ou observação de campo, onde os relatos quotidianos do investigador, com carácter reflexivo e prospetivo, compõem um dos mecanismos principais deste tipo de observação (pp. 98-99). Nesta linha, “observação é uma das ferramentas-chave para a recolha de dados na investigação qualitativa” (Creswell, 2016, p. 250). Defende que o observador deve estabelecer muito bem o papel de observador que vai assumir, tendo em atenção que esse papel pode mudar ao longo da investigação. Nesta estrutura, o investigador é um observador externo do grupo em estudo, observando e tomando notas de campo à distância, o que não implica um envolvimento direto com atividades ou pessoas.

Desta forma, as observações efetuadas foram do tipo não estruturado, visto ser uma observação que acontece no dia a dia da minha vida escolar, quer enquanto docente quer enquanto investigadora, o que facilita um contacto direto com as fontes de inquirição e o espírito reflexivo e prospetivo “no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia de investigação” (Amado, 2014, p. 99). Sendo assim, e em conformidade com a observação não estruturada, não utilizamos qualquer grelha de observação, procedendo a registos que se destinam “a apoiar o desenvolvimento e validação de hipóteses explicativas do material recolhido, estruturando o trabalho interpretativo que acompanha necessariamente o quotidiano da observação” (Amado, 2014, p. 99).

Por outro lado, realizamos uma observação participante, pois como investigadora encontrei-me numa posição externa ao grupo de estudo (Creswell, 2016), embora integrasse a mesma UO, o que me possibilitou uma “imersão pessoal e direta na atividade” (Amado, 2014, p.152) do grupo em estudo. Na prática, esta observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador conservar permanentemente um certo grau de interação com a situação estudada, “participando” na vida do “observado” (Amado, 2014, p. 155).

5. Procedimentos

A recolha e tratamento de dados foi desenvolvida através de um conjunto de procedimentos, precedido por um pedido de consentimento informado (Anexo 3) enviado à direção do AEP, garantindo, desde logo, o cumprimento da Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (2020) e do Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2021), preservando assim o anonimato de cada participante.

5.1. Pesquisa Arquivística

A pesquisa arquivística foi uma das técnicas de investigação utilizadas neste estudo, porquanto permite fazer uma abordagem mais intrínseca e pormenorizada das realidades (Afonso, 2004), direcionada para as categorias 2, 3 e 4, que consistem em mapear elementos que facilitem ou obstaculizem o trabalho colaborativo entre professores, assim como as suas práticas profissionais, com base na organização da escola aquando e após a implementação do Piloto.

No enquadramento da problemática em estudo, a pesquisa arquivística focou-se na análise dos documentos (cf. Tabela 6), com objetivos de aplicação distintos.

Tabela 6 – Documentos analisados na Pesquisa Arquivística

Documentos	Objetivos de aplicação
<ol style="list-style-type: none">1. Projeto Educativo do Agrupamento2. Regulamento Interno3. Plano Plurianual de Melhoria (2018/2022) e sua adenda (2021/2022)4. Carta de Missão da Diretora (2021/2025)	<ol style="list-style-type: none">a) Possibilitar uma visão plural, contextualizada, consistente e fundamentada, que traduzem a cultura organizacional do Agrupamento;b) Explicitar os princípios, os valores e as metas subjacentes à ação educativa do Agrupamento;c) Utilizar uma metodologia participada que permitiu agregar os contributos de todos os elementos da comunidade educativa;d) Possuir uma análise de diagnóstico que permitem conhecer as potencialidades e as fragilidades do Agrupamento e as oportunidades e ameaças externas (análise SWOT);

	e) Permitir a construção de um plano estratégico com respetivos modos de operacionalização.
5. Atas de reuniões do conselho de turma: <ul style="list-style-type: none"> • 5.º e 7.º anos (geral) e 10.º ano (profissional) – ano letivo 2017/2018 • 6.º, 8.º e 10. Anos (geral) e 11.º ano (profissional) – ano letivo 2018/2019 • 9.º e 11.º anos (regular) e 12.º ano (profissional) – ano letivo 2019/2020 • 12.º ano(regular) – ano letivo 2020/2021 	f) Mapear os modos explicitados no âmbito do Piloto e AFC; g) Caracterizar os modos explicitados no âmbito do Piloto e AFC.
6. Horários dos professores entrevistados.	h) Definir um cronograma para a realização das entrevistas (individual / <i>focus group</i>).

Neste quadro, a leitura e análise documental justificou-se pela necessidade de pesquisar informação que respondesse aos objetivos ambicionados e, posteriormente, validar evidências de/com outras fontes (Amado, 2017), nomeadamente as entrevistas.

5.2. Entrevistas Individuais

Nas entrevistas, tal como já referimos, assumimos uma matriz semiestruturada (Afonso, 2014; Amado, 2017), na medida em que este tipo de entrevista é a configuração mais apropriada para fortalecer o domínio de estudo, através de um guião (Tabela 5), processo pelo qual acedemos a informação sobre trabalho colaborativo, desenvolvido do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, dinâmicas inerentes à sua consubstanciação e desenvolvimento profissional dos professores no AEP.

Ao todo foram realizadas sete entrevistas (individuais). A sua realização foi precedida por pedido de autorização à direção do AEP, anuência dos professores e respetivo consentimento informado de cada um dos participantes (Anexo 3). Confirmada a disponibilidade para participarem no estudo, construímos uma tabela (Tabela 7) onde constam o período de realização e a duração das entrevistas.

Tabela 7 – Período de realização e duração das entrevistas

Professores participantes	Período de realização	Duração
1	Dezembro 2021 a Janeiro 2022	52'12''
2		37'19''
3		28'37''
4		20'50''
5		58'47''
6		32'16''
7		36'17''

As entrevistas individuais foram feitas aos sete professores, incluindo a diretora, por queremos aceder a diferentes pontos de vista – meso e micro. As entrevistas decorreram na Biblioteca Escolar do AEP, num ambiente agradável, de confiança e calmo, possibilitando uma atitude flexível às partes envolvidas, de forma a incentivar o diálogo, a reflexão e informação (Creswell, 2016).

Todas as entrevistas (individuais e grupo de focagem) foram gravadas, em suporte áudio, dado o consentimento dos participantes. Cada uma das entrevistas foi, posteriormente transcrita, pela investigadora e devolvida aos entrevistados para validação.

Para a análise dos dados, utilizamos o software NVivo11, um programa que permite a análise de informação de natureza qualitativa, facilitando a categorização de dados, análises e a codificação dos textos.

5.3. Entrevistas coletivas sob a forma de grupo de focagem

A entrevista utilizando a técnica de Grupo Focal (Afonso, 2014; Amado, 2017) foi constituída por seis professores e optou-se pela videoconferência gravada, com recurso ao Zoom, por ser um dos principais aplicativos de software de videoconferência e por permitir a gravação da entrevista para posterior transcrição a partir da gravação áudio.

Neste grupo, excluímos a diretora, ficando somente com a participação dos professores (n=6). Com este grupo, quisemos privilegiar e produzir informação

complementar à recolhida aquando das entrevistas individuais, no sentido de explorar novas ideias/informações (Amado, 2017; Creswell, 2016; Krueger & Casey, 2009) e gerar a oportunidade de um momento de diálogo sem possíveis “interferências” da direção. Também neste caso, recorreremos ao NVivo11.

5.4. Observação não estruturada/Observação participante

Na minha metodologia diária, enquanto investigadora e docente do Agrupamento, as observações efetuadas foram do tipo não estruturado, partindo para o processo de investigação sem qualquer grelha de observação (Amado, 2014). Apesar disso, fomos construindo um “diário de campo”, onde registamos aspetos de natureza mais informal, um trabalho realizado não aquando da implementação do “Piloto”, mas durante o processo de pesquisa. Apontamentos do quotidiano escolar, relacionados com os objetivos de estudo (e.g. contactos com os colegas, calendarização das entrevistas, trejeitos percebidos durante as entrevistas, exteriorização de sentimentos/emoções).

*As minhas vontades são duras e inflexíveis
quando o meu coração me recomenda certo
caminho. Reverter o inato é tentar transformar o que
temos estigmatizado no nosso ADN.*

(Fernanda Palhares Moreira, In “Num Piscar de Olhos”, 2018)

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo fazemos, concomitantemente, a apresentação, a análise e a discussão dos resultados recolhidos através da pesquisa arquivística, da realização das entrevistas (individuais e utilizando a técnica de Grupo Focal - Focus Group) e de apontamentos do quotidiano escolar, relacionados com os objetivos de estudo (observação não estruturada). Na análise interpretativa, obtivemos as visões que resultam dos três eixos convocados para este estudo – macro, meso e micro –, resultante da participação de um dos elementos da Direção, cinco das lideranças intermédias, no total de sete professores dado que um não assume qualquer cargo de gestão. Importa dizer que mantivemos como foco o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo e a conjuntura em que se inserem os resultados e a análise através do Programa NVIVO.

Partindo dos objetivos da investigação, elegemos a divisão dos campos de análise, tendo como modelo a categorização mencionada na Tabela 5. Sendo assim, elencamos as seguintes categorias de análise:

- i.** Aceitação / Organização para a implementação do Piloto PAFC, onde tentamos compreender os critérios que estiveram na base da aceitação do Projeto Piloto, assim como as alterações organizacionais mobilizadas para a sua implementação e disseminação.
- ii.** O trabalho colaborativo, onde procuramos esclarecer o envolvimento e a participação da comunidade educativa na cultura de trabalho colaborativo do Agrupamento, a conceção que os professores possuem sobre o trabalho colaborativo, assim como os pontos fortes e as fragilidades do trabalho colaborativo, os obstáculos às práticas colaborativas e os ambientes indutores que favorecem a consubstanciação do trabalho colaborativo entre docentes.
- iii.** O Piloto PAFC, em que a nossa lente investigativa recaiu sobre as ações propedêuticas para a implementação do Piloto, perceber as práticas profissionais priorizadas no Agrupamento e os aspetos positivos e negativos que o Piloto teve na gestão do currículo.
- iv.** O desenvolvimento profissional, na qual tentamos reconhecer o conceito que os professores entrevistados detêm sobre este item e verificar como

é que o trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do Piloto PAFC enriqueceu o desenvolvimento profissional e relacional dos inquiridos.

- v. Sentimentos, com a intenção de perceber estados/emoções experimentados dos sujeitos em estudo aquando da implementação, o desenvolvimento e o efeito do Piloto.

1. Aceitação / Organização para a implementação do Piloto PAFC

O Piloto PAFC foi promulgado pelo Ministério da Educação através do Despacho n.º 5908/2017. O período experimental deste projeto ocorre no ano letivo 2017/2018, e a sua institucionalização e o seu alargamento acontecem com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 e com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que conduzem, tal como refere Machado (2015), a modificações na configuração e na distribuição do trabalho dos professores e no modo de ensinar e fazer aprender a que os professores estão verdadeiramente adictos. Procura-se, deste modo, não só desencadear “um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho” (Cosme, 2018, p. 7), obviando e incrementando a inovação pedagógica.

1.1. Organização de ambientes de aprendizagem / tempos e espaços

A matriz organizacional do Piloto PAFC tem como destinatários “as turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação” (ponto 4 do Despacho n.º 5908/2017), e, seguindo esta orientação, o Agrupamento implementou o Piloto em todas as turmas dos anos iniciais do 1º, 2º e 3º ciclos e nas turmas do 10º ano do Ensino Profissional:

foi pensado também em termos organizacionais, como é que a gente poderia organizar a escola, de modo a que o projeto pudesse ser implementado, foi até muito discutido o facto de ser aplicado aos anos de escolaridade, ou a determinadas turmas, nos anos todos. Efetivamente, foi muito discutido até a nível de Conselho Pedagógico, portanto acho que esse apoio foi feito a nível das estruturas intermédias, também foi feito a nível institucional pela própria Direção-Geral e pela Autarquia. (DLC)

Partindo com este número de turmas (n=13), o Agrupamento organizou-se para responder com qualidade aos pressupostos do Despacho n.º 5908/2017, o qual conferia às escolas “a liberdade de atuação para garantir melhores aprendizagens a todos” e a possibilidade de criar as condições que permitam às escolas alcançar aprendizagens pertinentes e significativas para todos os alunos. Circunstância que consagrava a necessidade de organização de tempos e espaços diferentes da que era usualmente praticada e onde se esperava que todos os alunos do grupo turma “aprendessem” ao mesmo tempo e num mesmo espaço.

No Agrupamento, esta nova organização (e possibilidade) envolveu um maior cuidado, por parte da Direção, na conceção dos horários:

uma diferente forma de organizar o trabalho, o horário semanário dos docentes e dos alunos de forma a permitir um trabalho colaborativo, de forma diferente que nós já tínhamos anteriormente, porque nós já tínhamos uma série de ações TEIP em que os professores trabalham (...) em trabalho colaborativo mas nós neste Projeto de Gestão Flexível do Currículo, queríamos ir mais longe nesse trabalho colaborativo, nomeadamente ser mais impactante no que diz respeito a um trabalho mais interdisciplinar (...) e não propriamente uma colagem de disciplinas, umas em relação às outras, e portanto essencialmente o grande trabalho foi feito a esse nível.
(DLC)

Por parte dos professores a perceção da mudança em termos de horários também foi notória, porquanto “desde logo tiveram em conta os espaços comuns necessários” (CEECS), com vista a permitir “um trabalho planeado, desde, por exemplo, das oito da manhã até ao meio-dia (...) para a realização da articulação curricular e flexibilidade (...)” (CCDIV). Este cuidado em colocar espaços comuns nos horários dos professores revela que houve, por parte da direção, a preocupação em, tal refere Ariana Cosme (2018), repensar e refletir sobre as possibilidades de uma gestão mais autónoma e contextualizada e sobretudo mais adequada aos propósitos equacionados no projeto educativo. Um esforço que promove, nas palavras de Paulo Freire (1970), a relação dialógica entre os sujeitos. A propósito, um dos participantes refere ter tido “essa experiência com

vários colegas, nomeadamente ao nível da construção e do desenvolvimento dos DACs” (CTSM).

A adoção do Piloto PAFC possibilitou reconcetualizar os espaços, porquanto permitiu estruturar a sala do futuro,

constituída por uma série de equipamentos, nomeadamente na área dos equipamentos audiovisuais e informáticos, com uma disposição completamente diferente, uma sala maior, de modo que o trabalho dos alunos pudesse ser organizado de uma forma diferente, uma sala que tinha diferentes espaços (...) e também permitia a organização das próprias turmas (...) cruzar turmas (...) não seria propriamente a turma, mas seria o ano de escolaridade. (DLC)

Neste desafio, foi possível experimentar novas organizações de espaços que foram gerando práticas de autonomia curricular e a identificação de opções curriculares capazes de corporizar aquele que é o objetivo geral de qualquer projeto educativo, i.e., “prestar um serviço educativo de qualidade” e, assim, facilitar a “educação autêntica” (Azevedo, 2011, p.134), “mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (PPM, p. 2).

O sucesso do Piloto PAFC, no AEP, resulta da superação de importantes passos ao nível da organização do trabalho escolar. E, apesar de “o espaço físico da escola ainda não estar completamente [concretizado], houve alguns progressos, houve salas que se adaptaram, que se mudaram, [mas que ainda] não responde às necessidades” (CDJS). Todavia, a perspetiva de trabalho implicava “sempre o melhor espaço para desenvolver as atividades que queríamos, possibilitando a junção de turmas no mesmo espaço, atividades com as diferentes turmas de cada ano de escolaridade” (CEEHA).

Enquanto professora coordenadora observamos, sempre, que o AEP reunia esforços, no sentido de facilitar a “perspetiva educacional alunocêntrica” (Cosme, 2018) e, desse modo, pensar e gerar ambientes educativos de valorização e de implicação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

1.2. Estruturação (Organização) dos alunos / professores

Os critérios que estiveram na base da seleção dos professores a alocar ao Piloto foram o “conhecimento do meio e da escola e até do conhecimento do Ethos da própria escola” (DLC) e o admitir que “as pessoas que estavam mais a fim do projeto desse tipo poderiam influenciar outros” (DLC). No entanto, “nas situações dilemáticas com que muitas vezes os gestores escolares estão confrontados” (Machado & Alves, 2014, p. 10) como a “flutuação muito grande do corpo docente, e que acontece nesta escola” (DLC) pode trazer imprevisibilidades e “depois tudo aquilo que a gente pensou inicialmente, quando vamos implementar no terreno não se aplica, porque aquelas pessoas que nós achávamos que até poderiam ser grandes influenciadores e grandes dinamizadores dos próprios projetos já não estão cá” (DLC), o que em termos de dinâmica do Piloto PAFC “cria muito ruído” (DLC). A continuidade dos professores num qualquer projeto é fulcral.

Porque se tem que conhecer muito bem os alunos, porque os projetos não têm que ser iguais para todos (...), além de mais este tipo de trabalho com os alunos (...) é muito vantajoso para (...) a diferenciação pedagógica e para a motivação dos alunos. (DLC)

Posição, igualmente reiterada pelos outros professores inquiridos. O argumento está no facto de, à data da implementação do Piloto, se terem alocado “professores do quadro, que dariam continuidade ao projeto” (CEECS), “os professores da casa” (CTJS), com “conselhos de turma (...) menores” (CTSM), manifestando a perceção de que esta continuidade tem efeitos num trabalho mais completo,

Completo em todos os níveis, a nível das competências socioemocionais dos alunos, como a nível das suas competências científicas, do cruzamento das diferentes disciplinas, e quando a gente muda é complicado, é complicado porque ali atrás há ali muita coisa que se perde, desde a empatia, da forma como se trabalhava com eles, do cruzamento dos alunos com alunos, daquilo que a gente sabe quais são os défices deles e como os podemos trabalhar e potenciar, o que é que eles têm de bom e depois vão dar aos outros, se nós temos um conhecimento intrínseco dos alunos e eles

têm conhecimento deles próprios também e da relação que eles têm uns com os outros, facilita na realidade a realização deste tipo de projetos. (DLC)

Esta barreira da continuidade, em larga escala afetada pela mobilidade de docentes “ao longo dos últimos tempos” (DLC) levanta “um problema que não depende de nós, há coisas que não dependem de nós, os concursos não dependem de nós, quem cá vai parar não depende de nós” (CDJS), e como nos dizem Hargreaves e Fink (2007), “Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p.11). Talvez, por isso, a preocupação de alocar ao Piloto uma coordenadora, cuja seleção foi feita com base no seu perfil. De facto,

houve cuidado na escolha da coordenadora, muito cuidado, com o perfil que escolheram (...) porque tem que ser uma pessoa, tinha que ser uma pessoa muito dinâmica, conhecedora, e, como é que hei de dizer numa só palavra, aglutinadora, que leve um Agrupamento, que leve os alunos, que, que comprometa os alunos, que os motive, que as pessoas queiram. (CCDIV)

Relativamente ao critério que esteve na base da distribuição de alunos pelas turmas Piloto, percebemos, das palavras de um dos participantes (CCDIV) não ter havido alterações substantivas na constituição das turmas. No entanto, há casos, onde “a junção de turmas no mesmo espaço, [a realização de] atividades com as diferentes turmas de cada ano de escolaridade aconteceu” (CEEHA) como por exemplo: “duas turmas em conjunto, duas turmas e dois professores” (CEECS). E, portanto, uma organização multidisciplinar e de pluridocência (Artigo 15º do Decreto-Lei n.º 55/2018), sob a forma de “turmas contíguas” (CDJS), onde se prevê uma força crescente do coletivo, que importa continuar, apoiar e encorajar (Palmeirão & Alves, 2018).

1.3. Recursos Humanos e Materiais

Ao nível dos recursos humanos e materiais, os dados revelam que o facto de ser um Agrupamento inscrito no Programa TEIP, “possibilita não só um maior número de recursos humanos, como também, de recursos materiais” (DLC) e, portanto, a hipótese de gerir e alocar estes mesmos recursos à implementação e desenvolvimento do Piloto.

Pese embora, a falta de crédito horário para “reuniões e uma articulação mais consolidada” (CEEHA) e a ligação “à Internet” (CDJS, CEECS), servem de referentes a alguns dos constrangimentos vividos (CTSM, CEEHA, PQEJC). Fora isso, o sentido declarado, em relação aos professores envolvidos no Piloto, é de uma relação comprometida com os princípios do projeto e o esforço comum “de adaptar o espaço (...) para dotar a escola de recursos” (CDJS) possíveis de o fazer desenvolver da melhor forma possível, em ordem à melhoria das aprendizagens e ao sucesso educativo. Paulatinamente, fomos observando a melhoria gradual da escola e das aprendizagens (CDJS, CCDIV), ativando “modos de pensar, planear, agir e interagir” (Alves, 2017, p. 11) cada vez mais flexíveis e mais consistentes com a verdadeira escola inclusiva.

1.4. Plano de Comunicação / Disseminação dos objetivos do Piloto

A aceitação do Piloto PAFC no AEP resulta da vontade de promover “o combate ao insucesso escolar, o combate à indisciplina, à falta de assiduidade, foram os três critérios essenciais” (DLC). Critérios definidos nos documentos orientadores (e.g. PEE, PPM, RI), assim como noutros instrumentos e documentos que apresentam relevância e impacto no quotidiano do Agrupamento e nas aprendizagens dos estudantes, explanados no primeiro capítulo desta dissertação. Neste compromisso, “a implementação do Piloto PAFC, resulta do diálogo e anuência do Conselho Pedagógico, em primeira instância, e das estruturas intermédias” (DLC), o que implicou a comunicação dos seus objetivos a professores, pais/encarregados de educação e alunos. Situação que nos parece ir ao encontro do princípio da liderança educativa sustentável (Hargreaves & Fink, 2007), numa lógica de liderança distribuída. “Os objetivos do Piloto foram disseminados pelas estruturas normais, quer dizer, desde o Pedagógico às Reuniões de Departamento” (CDJS), havendo para o efeito “uma reunião inicial, para dar conta do projeto, para nos informarmos, para nos inteirarmos, dos objetivos, da forma de funcionar, fomos alertados de facto para a realização dos horários, dos tempos, de tudo isso” (CEECS). Para além disso, “a coordenadora fez várias assembleias, onde explicou o projeto e a miúde, fazia planos de situação e pedia a nossa intervenção (...) foi tudo muito claro e muita colaboração entre a coordenadora e todos os docentes, eu sei porque estive em todas as reuniões” (CCDIV).

Relativamente aos pais e encarregados de educação, a apresentação do projeto resulta da ação da Direção e dos professores (CEECS, CCDIV, CEECS).

A consciencialização dos alunos para o Piloto foi feita, numa primeira fase, pela Direção, “quando reunimos com os pais (...) e depois através dos senhores diretores de turma” (DLC), mais tarde, pelos “professores das diferentes turmas” (CDDHA) e pela coordenadora do projeto (CCDIV).

Em nosso entender, este tipo de comunicação “apresenta uma dinâmica de renovação da educação que está em curso” (Azevedo, 2016, p. 7), porquanto fica subjacente a partilha de um sonho, de uma vontade de trabalho conjunto para não deixar ninguém para trás.

2. Trabalho Colaborativo

2.1. (Pré)Conceito de Trabalho Colaborativo

A conceção que os docentes entrevistados apresentam sobre trabalho colaborativo é que é um “trabalho conjunto, é pensar, planear, executar e avaliar o que foi feito em conjunto” (CDJS), onde é possível concretizar “tarefas elaboradas de forma articulada entre professores” (CEECS), criando espaço para “um trabalho organizado” (CCDIV) e muito partilhado. Mais, “o trabalho colaborativo resulta da interajuda entre todos, ou seja, algo que nós podemos fazer, contar com várias perspetivas, com esforço de todos para alcançar uma determinada finalidade” (CEEHA); é “trabalhar com várias pessoas que têm pensamentos diferentes, em que cada um pode dar o seu contributo” (CTSM), mas, simultaneamente, um trabalho que tem que “estar sempre coordenado” (PQEJC).

Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo emerge como um trabalho de partilha, firmado no diálogo, na articulação, no rigor e na exigência, onde o propósito passa pela permutação de experiências, pela reflexão das mesmas para alcançar o consenso que envolva a negociação e a reflexão para a ação. A propósito, Boavida e Ponte (2002), consideram que o trabalho colaborativo só faz sentido quando se traduz em trabalho conjunto, que eleva as sinergias de todos os participantes, propiciando reflexões e análises mais sábias sobre as situações-problema. Avaliação igualmente partilhada por Alarcão (2003) quando

coloca a tónica na exigência, na complexidade do trabalho colaborativo e na necessidade permanente de uma atitude de melhoria da escola e da educação.

O trabalho colaborativo é um processo, (...) é mais do que um ato é um hábito, ou somos capazes de o fazer consistentemente, ou então passa só por ser um ato e, portanto, partilhar materiais é muito pouco, partilhar estratégias é muito pouco, o trabalho colaborativo só faz sentido se todo o processo educativo passar por uma visão conjunta aproximada, planejar, implementar, avaliar, e reformular, é sempre este processo. (CDJS)

Nesta dinâmica, Alarcão (2014) sobreleva as ações de reciprocidade, dado que acentuam a dinâmica interativa da colaboração, interpretando a interação colaborativa como um processo e “uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações” (Alarcão, 2014, p. 24).

Em contexto de entrevista coletiva, os professores inquiridos, vinculam, de forma espontânea categorias que nos ajudam a melhor compreender o trabalho colaborativo (Anexo 4), enquanto um exercício exigente e com múltiplas dimensões - e.g. articulação, partilha, estratégia, construção, superação de obstáculos; dimensões que figuram no discurso de vários autores - e.g. Hargreaves (1998), Nicholls, (2013), Roldão (2007a).

Na mente e na experiência dos professores inquiridos, predomina uma visão plural do trabalho colaborativo, na base a máxima de que “toda a gente vai trabalhar para aquele objetivo [ensinar e fazer aprender todos os alunos]” (CCDIV), salientando a necessidade de, à semelhança dos princípios perfilhados por Hargreaves e Fullan (2001), os professores trabalharem e planificarem “colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (p.21), de forma a fortalecer não apenas o trabalho colaborativo, mas também, a aprendizagem cooperativa e a educação inclusiva.

Não obstante, percebe-se uma certa dificuldade para ativar o trabalho colaborativo profissional (Lima & Fialho, 2015), umas vezes por conveniência prática, outras por requerer o abrir a sua sala de aula a outrem e obrigar a sair da sua área de conforto. Apesar disso, os professores inquiridos são da opinião

que o Piloto alterou dinâmicas fora e dentro da sala de aula, “permitiu fazer coisas que não era possível antes” (PQEJC), as pessoas ficaram “mais abertas, a trabalhar juntos, a ouvirem-se, a alargar horizontes” (CTSM), e, fundamentalmente, a ousar ser diferente, i.e., “a ter a liberdade para tentar fazer” (PQEJC). Na realidade, “o Piloto incrementou algumas práticas colaborativas no Agrupamento” (DLC). Mais,

cruzaram turmas com turmas, ajudaram os colegas de forma diferente, verificamos que em termos do desenvolvimento de competências sociais e emocionais é diferente, eles veem a escola diferente (...), houve uma evolução grande, entre o muito tradicional que a gente tinha e o bocadinho que conseguimos ir à frente (DLC).

“Nós mudámos e fomos enriquecendo o caminho, muito está por fazer eu sei, eu sei” (CDJS), porque há ainda “aqueles que estão isolados na sua ilha” (CEEHA) e “pessoas que não estavam tão recetivas” (CTSM), obstaculizando, em algumas situações, a promoção de uma cultura colaborativa efetiva no Agrupamento. Seja como for, “há quem na realidade invista muito no trabalho colaborativo e consiga trazer para este espaço ideias de inovação, de trabalho interdisciplinar” (DLC).

É facto que, no início do Piloto, “as pessoas estavam motivadas para fazerem uma coisa diferente, porque acreditaram que com isso conseguiriam que os alunos fossem mais assíduos, conseguiriam motivá-los, diminuir a incidência disciplinar, fazer com que na realidade eles tivessem sucesso” (DLC). “Havia essa vontade” (PQEJC). Mas, a pandemia funcionou como fator inibidor no consolidar as práticas colaborativas, “o projeto ficou um bocadinho em *standby*, não é, não vamos estar a fugir à verdade, a questão da pandemia estragou um bocadinho os nossos planos” (CDJS). “Os dois anos de pandemia foram terríveis” (DLC). Pois,

o presencial é muito importante (...) o estar, o olhar, o ver os miúdos poderem-se cruzar uns com os outros, é claro que se podem cruzar online, mas não é igual. As aulas que se fazem online, as conversas via chats, fazem-se, mas trouxeram outras situações/problemas para a escola. (DLC)

Uma situação semelhante à vivida no plano do trabalho colaborativo.

Sabemos que há docentes que assumem o processo [do trabalho colaborativo], mas também sabemos que há quem não se reveja nestas práticas mais colaborativas (...), informalmente fazem-no, com o seu grupo, nos seus departamentos, mas de forma interdisciplinar, há ainda trabalho a fazer. (DLC)

Pensando em Hargreaves (1998), estamos capazes de dizer que a cultura profissional aqui retratada é do tipo balcanizado, em particular se pensarmos na qualidade de *identificação pessoal*, já que “os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar” (Hargreaves, 1998, p. 240), com impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

No geral, todos os professores participantes no presente estudo, entendem a importância e reflexo do trabalho colaborativo para o sucesso educativo.

Estou convencido que o trabalho produzido de forma colaborativa, quer em termos de instrumentos, quer em termos de atividades, quer em termos de articulação, quer mesmo em termos de impacto é diferente, claro que vai ter repercussão na motivação e nos resultados dos alunos. (CEEHA)

É facto que na realidade de cada escola, os professores enfrentam uma panóplia imensa de questões/problemas, entre as quais se releva o insucesso escolar, o absentismo e o abandono oculto (Oliveira, 2019), onde as práticas colaborativas entre os docentes assumem extrema importância, porquanto criam “a possibilidade de os professores construírem e desenvolverem o currículo para os seus alunos de uma forma que seja contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Lima, 2002, p. 8) e com efeitos em aprendizagens educacionais mais substantivas (PASEO).

O maior envolvimento dos professores na/para a mudança de práticas é fulcral, sobretudo se emergir da reconceptualização dos seus papéis e da maneira como trabalham com os seus pares (Andriessen & Baker, 2020; Fullan & Hargreaves, 2001).

2.2. Pontos fortes do trabalho colaborativo

Numa reflexão autocrítica, todos os professores foram concordantes ao referir que os pontos fortes do trabalho colaborativo são de “diferentes pontos de vista,

rentabilização de espaço, rentabilização de tempo” (CEEHA), “a melhoria da comunicação entre os envolvidos” (CEECS), a maior abertura ao diálogo e o facto de proporcionar o trabalho docente num “processo” (CDJS) que contribui, de forma cabal, “para todos nós melhorarmos, a nós, como profissionais e a nossa prática, e nós como pessoas” (PQEJC).

Mais, o trabalho colaborativo torna-se prolífico, uma vez que a partilha possibilita rentabilizar o tempo de cada um e, concomitantemente a redução da sobrecarga de trabalho, visto que estimula a partilha de tarefas e responsabilidades (Hargreaves, 1998). Também, Boavida e Ponte (2002) referem como benefício da colaboração “uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto” (p. 6). E, nesse sentido, acrescenta valor à ação docente e ao desenvolvimento profissional. Ao nível dos resultados, a análise dos dados é perentória. Trabalhar colaborativamente permite resultados melhores em termos de processo, tanto para os alunos como para os professores, pois possibilita a aprendizagem cooperativa das competências de cada um nas diversas interações que proliferam no seio do grupo, tornando o trabalho mais planificado e orientado para a concretização dos objetivos traçados. Assim,

(...) se tivermos trabalho em conjunto, horário em conjunto, pensarmos e planearmos em conjunto, obrigatoriamente o resultado é melhor (...) (CDJS)

(...) a interação entre todos é algo que facilita tudo (...) entre alunos e entre professores (...) porque perceber o ponto de vista do outro e aproveitarmos as potencialidades de cada um, pode contribuir para o projeto que estamos a realizar. (CEEHA)

Como que a sustentar os testemunhos atrás, em 2001 e, portanto, há mais de vinte anos, Fullan e Hargreaves (2001), referiam já que a colaboração concebia e suportava ambientes de trabalho mais razoáveis e profícuos, capacitando os professores e minorando as debilidades do seu trabalho, com efeito no aumento do sucesso dos alunos. Posição semelhante assumida, um ano depois, em 2002, por Jorge Lima, quando situa os benefícios da colaboração, no plano da “responsabilidade pelo processo” (p. 46) e “das decisões críticas tomadas conjuntamente” (p. 46). Tractenberg e Struchiner, em 2010, acrescentam que o desenvolvimento de habilidades interpessoais conduz a um trabalho colaborativo

mais efetivo, com repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Mudar a escola, implica empoderar alunos e professores com um conhecimento aglutinador e articulado, pois, “o conhecimento está ligado todo um ao outro (...) nada é separado, nada é estanque” (CTSM). Nesta lógica,

o trabalho colaborativo é precisamente ficarmos com um conhecimento eclético, um conhecimento holístico, o chamado conhecimento poderoso, porque articulado, porque a escola não é um conjunto de disciplinas, mas é um conhecimento global (...) que se articula nas várias disciplinas. (CCDIV)

Mais ainda, são sustentados pelo PASEO através dos seus princípios, nomeadamente o Saber, que se refere a um conhecimento sólido e robusto, que se quer transversal e articulado.

Outra vantagem do trabalho colaborativo reside no facto de criar “outro tipo de predisposição para o trabalho” (CEECS), quer no plano das “ideias e melhores soluções” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 21), quer gerando a possibilidade de “em conjunto conseguimos ultrapassar os vários obstáculos que vão surgindo” (CTSM).

2.3. Fragilidades do Trabalho Colaborativo

A principal fragilidade ao trabalho colaborativo identificado pela maioria dos professores inquiridos reside na “forte mobilidade dos docentes”.

(...) como território TEIP [a mobilidade dos docentes] é uma fragilidade muito grande, a pouca estabilidade do corpo docente, depois há ciclos disciplinares, ciclos de ensino onde isso se nota muito, (...), muda muita gente e quem já trabalhava em equipa nota isso, porque há grupos que são duramente atingidos por essa mobilidade. (CDJS)

(...) a mobilidade docente não nos permitia saber quem estaria, quem seria o professor do outro ano (...) trabalhar neste tipo de trabalho requer alguma dinâmica, trabalho colaborativo e é sempre incerto”. (CTSM)

“(...) há uma flutuação muito grande do corpo docente (...) tem sido ao longo dos últimos tempos (...) e ter uma equipa educativa que abrace um projeto

[Piloto] desse tipo, a continuidade é essencial, não só dos professores, mas também dos alunos”. (DLC)

Pese embora, Boavida e Ponte (2002), salientarem que a colaboração é marcada pela imprevisibilidade, onde muitas vezes é necessário fazer uma pausa para pensar e, se for preciso, reajustar o caminho. “Estes reajustamentos de rumo podem requerer modificações nos papéis dos participantes, que têm, muitas vezes, de ser renegociados durante o desenvolvimento do projeto” (Boavida & Ponte, 2002, p. 42). Porém, no caso em análise, a situação é diferente. “Muito do trabalho que existe volta não à estaca zero (...) mas volta ... enfim, quase a iniciar-se e é preciso ganhar força outra vez” (CDJS) gerando entropia no processo em desenvolvimento.

Para além deste facto, há ainda outros, como “a falta de tempo em conjunto” (CTSM) e, até, “falta de tempo para as reuniões” (CEECS).

O tempo (...) vivemos apertados com o relógio, vivemos com o toque de 50 em 50 minutos, com 15 ou 20 disciplinas, com número elevado de turmas, com o número de demandas que nos são solicitadas, não sei quantos instrumentos de avaliação, não sei quantos critérios, não sei quantas rubricas, portanto, o dia a dia, por vezes, comprime o tempo de tal forma (...) que não temos nem (...) espaço (...) nem disponibilidade. (CEEHA)

A inconciliabilidade entre o tempo diário docente e o volume de trabalho alocado a outras tarefas é imenso. “A sobrecarga de tarefas (...) [faz-nos perder] muito tempo com o que não é prioritário, não que não seja importante, mas não é prioritário” (CDJS). O cansaço e as inúmeras funções atribuídas aos professores geram “desmotivação” (CEEHA, PQEJS) e acresce a estes factos, a descrença que se acumula na profissão de

(...) que a mudança pode trazer resultados positivos (...) já nem entram nelas, e isso é muito mau, há medida que os anos vão passando começo a perceber isso, há pessoas que sempre se envolveram e que cada vez se envolvem menos, porque já não acreditam, porque sabem que daqui a dois anos há outra coisa para fazer, outra mudança para ter (...) (CDJS).

Na opinião da diretora, a mudança é possível se, entretanto, os professores conseguirem trabalhar de forma mais colaborativa e numa lógica de

“desenvolvimento de projetos, que tenham a ver com os miúdos. Acreditarmos que isso lhes desenvolve competências e que lhes favorece o desenvolvimento de conhecimento das áreas científicas” (DLC), tal como preveem os Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 (ver ponto 1.2. do capítulo I) e o próprio PASEO, que nos remete para a tão desejada reconfiguração da escola, enquanto local que propicie ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, onde os alunos possam integrar e mobilizar as múltiplas literacias, a fim de se tornarem capazes de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

A resistência à mudança é ainda uma realidade e um obstáculo ao trabalho em conjunto. Na verdade, “o facto de podermos ter que estar a trabalhar, com alguém que ainda está muito preso, ainda naquele conceito da minha disciplina interfere um pouquinho no exercício do trabalho conjunto” (CCDIV). “A sala fechada é ainda um problema” (CTSM), com o qual “alguns elementos demoraram mais tempo a inteirar-se (...) a funcionar (...) a articular e a flexibilizar” (CEECS). Abrir-se ao diálogo é abrir-se à possibilidade de quebrar isolamentos (Fullan & Hargreaves, 2001) e de se permitir novos desafios e conquistas.

Proporcionar oportunidades de aprendizagem mútua, encetar percursos de trabalho colaborativo e práticas profissionais plurais é seguir os ideais da escola global (Decreto-Lei n.º 55/2018).

2.4. Obstáculos às práticas colaborativas

Quando questionados sobre os obstáculos às práticas colaborativas entre os professores, as razões foram muito variadas. Especificamente:

Há pessoas que demoram mais a adaptar-se às mudanças, (...) as pessoas não se adaptam logo, nem todas as pessoas se adaptam ao mesmo tempo (...) acho que nem todos se apropriaram ao mesmo tempo da nova forma de funcionar, de gerir esses espaços comuns. (CEECS)

A mentalidade custa a mudar. E depois nem toda a gente tem essa predisposição para mudar, e até quer, mas não consegue (...). Uns levam mais tempo, como as maçãzinhas na árvore (...) umas amadurecem mais rápido. A mudança de mentalidade é um processo (...) moroso, é o processo

que mais tempo demora, (...) estivemos habituados a vida toda [a um] modelo, (...) agora carece de tempo, de vontade, de disponibilidade. (CCDIV)

Para que a mudança encete efeitos nas práticas dos professores é imprescindível que o próprio esteja propenso a mudar (Hargreaves, 1998), e para isso é essencial que os mesmos estejam convictos da necessidade de reconceptualização do seu *modus operandi* para que a equidade e a paridade sejam alcançadas (Andriessen & Baker, 2020). A vontade para mudar é um indicador positivo, tal como referem alguns dos professores inquiridos, ainda que subsistam alguns “entraves” (CTSM). Como por exemplo:

a sobrecarga [de trabalho] (...), os testes continuam para corrigir, as reuniões continuam lá, as aulas estão para dar, os materiais estão aí, temos que pôr as coisas para fotocopiar, isso tudo continua a existir. (CDJS)

O caminho é complexo, “são muitos anos cada um a pensar na sua sala, na sua disciplina, portanto, os hábitos anteriores” (CEEHA), que intensificam a “dificuldade em mobilizar conteúdos que já tinham sido lecionados ou que, segundo a planificação inicial, seriam lecionados mais tarde, no sentido de articular” (CEECS).

“As expectativas intensificaram-se e as obrigações tornaram-se mais difusas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 18), o que requer deixar hábitos antigos de isolamento e privatismo e começar a trabalhar e a planificar colaborativamente com os seus pares, o que nem sempre é fácil, pois como refere o CEEHA existe, “a dificuldade (...) em chegar a todos e envolver todos, sendo que nem toda a gente se envolve da mesma forma (...) [focando] os diferentes graus de envolvimento”. Esta dificuldade de envolver todos alia-se a outro constrangimento referido pelo PQEJC e que tem que ver com “o carácter das pessoas, há pessoas que são fechadas sobre si próprias, mesmo na vida pessoal, particular, e em termos profissionais isso às vezes também afeta, tem a ver com a forma de ser da pessoa”.

Na verdade, a célere evolução dos conhecimentos, combinada com a igualmente célere evolução das necessidades da sociedade impõem a todos uma constante aprendizagem individual e colaborativa (Alarcão, 2003), de partilha e de

interação (Boavida & Ponte, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2002). Todavia, por mais ilustres, requintadas e brilhantes que se apresentem as propostas de mudança e melhoramento, elas serão inexistentes se os professores não as transformarem em práticas de ensino eficazes (Fullan & Hargreaves, 2001).

No quadro do trabalho colaborativo, a questão da confiança em si e no outro, assente no respeito e na escuta ativa, assume vital importância (Hargreaves, 1998), porquanto abre espaço ao questionamento, a troca de ideias e ao diálogo (Boavida & Ponte, 2002; Damiani, 2008). “Há pessoas que acreditam mesmo na mais-valia do trabalho colaborativo e são muito profissionais naquilo que querem fazer” (DLC).

2.5. Ambientes indutores de trabalho colaborativo

Relativamente aos ambientes indutores de trabalho colaborativo, são referidos fatores organizacionais, como o tempo e o espaço.

Trabalhar em conjunto requer espaço, o espaço físico tem que ser agradável, tem que proporcionar bem-estar, porque só assim é que se trabalha com o mínimo de conforto e bem-estar. (CDJS)

Tempo para concretizar, pois se não existir, pode haver o que houver que não há trabalho colaborativo. (CTSM)

Tempo para articular, precisamente as aprendizagens, a planificação, a execução de atividades até à avaliação de cada um dos projetos. (CEECS)

Nesse sentido, o Piloto permitiu não só criar tempo e espaços para implementar o projeto Piloto PAFC e, com ele, o trabalho colaborativo, como também trabalhar em Equipas Educativas (Formosinho & Machado, 2008, 2009), possibilitando assim um maior tempo de diálogo entre pares e a reorganização das turmas/ano (PQEJC, CEECS). Circunstância que, nas palavras de Maria do Céu Roldão (2007a) precisa, antes de mais, ser discutido na instituição e dialogado com os professores, com vista a dar a conhecer o projeto e as regras que lhe estão subjacentes (p.29). O propósito é que a adesão e a colaboração aconteçam de forma espontânea (Hargreaves,1998), até porque “se não quisermos, nada funciona, não é?” (PQEJC). O crescimento humano deve ser nutrido e ativado, mas não pode ser forçado (Fullan & Hargreaves, 2001). De

facto, “pode haver muitos recursos humanos e materiais (...) mas se não houver motivação” (CTSM), o trabalho colaborativo sistemático não se vai andaimando e enraizando na cultura das escolas. “Fazer e agir é culturalmente tão significativo como pensar e agir.” (Lima, 2002, p. 20). É facto, a falta de motivação pode escurecer tanto o nosso modo de *fazer e agir* como o nosso modo de *pensar e agir*, com consequências menos positivas na concretização e êxito de projetos, mesmo que interessantes, sob o ponto de vista educacional. As dinâmicas de colaboração, nomeadamente a exposição do pensamento, o debate de ideias e a busca de consenso e superação de antagonismos tendem a aumentar o grau de motivação numa dada atividade, incentivando um maior envolvimento de todos (Roldão, 2007b).

Também os fatores relacionais são fundamentais para fomentar “empatia entre os elementos que fazem parte do mesmo grupo” (CEECS) pois, “se houver um conjunto de pessoas predispostas e que confiem entre si no trabalho uns dos outros (...) [o trabalho colaborativo] vai acontecer” (PQEJC).

Da análise e da literatura em geral, percebemos o quão importante são as questões afetivas e relacionais no sucesso do trabalho colaborativo (Bohm, citado por Nicholls, 2013). A colaboração terá tanto ou mais sucesso se assente na interdependência entre as pessoas e, neste sentido, Fullan e Hargreaves (2001), realçam também a necessidade de as relações no trabalho terem que ser diferentes, e que o contexto atual de novas gramáticas escolares “deve incorporar relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante.” (p.70).

3. Piloto PAFC

3.1. Ações propedêuticas para a implementação do Piloto

Relativamente às ações propedêuticas para a implementação do Piloto os dados revelam que quer da parte da Direção, quer da parte dos professores, a primeira ação respeita “à distribuição de serviço docente e à organização dos horários” (DLC).

Os professores estavam todos disponíveis àquelas horas para as turmas todas, e, portanto, nesse espaço os alunos estavam todos disponíveis para os professores, o que significava que todos nós, nesse tempo, éramos professores de todos eles (...) eu podia tanto estar a trabalhar com a turma A, B, C ou D. (DLC)

Criados os horários, foi tempo de reunir “disciplinas com aprendizagens afins ou disciplinas pouco prováveis de ligar em termos de interdisciplinaridade” (CEECS). Esta opção curricular permitiu que os professores, no ano do Piloto, experimentassem os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), especificamente: “Português com Música, (...) Português com História (...) Matemática com Música (...)” (CTSM), e também, “Ciências com Francês” (CEECS). Um processo que respeita o preconizado no Decreto-Lei n.º 55/2018, no seu artigo 19.º, ponto 2, alínea a), quebrando alguns dos padrões mais tradicionais ao nível da ação educativa, ao mesmo tempo que ativa metodologias participativas e interdisciplinares (Cosme, 2018).

Uma opção curricular que no dizer da diretora do AEP (DLC) acabou por ser descontinuada, quer por falta de tempos comuns para o trabalho colaborativo, quer por falta de objetividade nas orientações da tutela. Mas, apesar da lenta evolução ao nível do colaborativo, o balanço é positivo. É facto, “o caminho não ficou todo feito (...) [mas] digamos que eu sou melhor professor agora, por causa [do Piloto], do que era antes do [Piloto]” (CDJS), o que corrobora as palavras de Roldão e Almeida (2018) acerca do PAFC, ou seja, “trata-se de facto de um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (p. 43).

Como ações propedêuticas para a implementação do Piloto houve necessidade de fazer “reuniões preparatórias com as estruturas intermédias, [para apresentar], de modo geral, aquilo que se pretendia, portanto, os objetivos (...) e a forma de atuação” (CEEHA). Reuniões onde se pretendia fazer a “reflexão sobre o Piloto, para ter a certeza de que, de facto, todos os intervenientes apresentavam as dúvidas caso não estivessem inteirados sobre a nova forma de funcionamento, sobre o novo paradigma” (CEECS). A leitura do despacho que concretizou o Piloto PAFC (Despacho n.º 5908/2017) também permitiu que os

professores se inteirassem “das dinâmicas que estavam inerentes às novas práticas, começou por aí e depois no diálogo entre pares, que também foi essencial [para] a troca de impressões sobre o novo paradigma, através de conversas, mesmo informais entre pares” (CEECS). Para além da leitura dos normativos legais, os professores tiveram também como ação propedêutica a leitura dos novos documentos de referência: as Aprendizagens Essenciais (AE) e o PASEO, o que permitiu uma visão multidisciplinar e integrada, “começamos a olhar não só para a nossa disciplina, mas para as outras também”. (CTSM)

Para o desenvolvimento profissional os professores receberam formação,

houve vários encontros, abordou-se muitas vezes a legislação, e ficamos mais ou menos inteirados das possibilidades que existiam com o programa. Não implicou todos, não envolveu todos, mas quem quis apanhar o comboio podia ter apanhado. (CDJS)

Ora, como afirma Roldão e Almeida (2018), o processo de formação deve ter sempre uma base, tem de ser sustentado, direcionado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, integrando-as em procedimentos organizados e orientados colaborativamente, no quadro da prática curricular adequada a cada escola ou agrupamento. Nessa estrutura, todos os inquiridos são unânimes que a ação supracitada, aquando da implementação do Piloto, alterou dinâmicas de trabalho entre os professores. As pessoas começaram a aceitar-se,

a verem o outro, a aceitarem o trabalho colaborativo não como um facto de se estar a imiscuir-se no trabalho da outra pessoa, mas sim como uma mais-valia para realizar um determinado projeto comum, em que posso colaborar e desdizer a noção de isolamento que cada professor vive quando entra numa sala de aula, e portanto, a sala é minha, os alunos são meus. Nesta situação, os alunos deixam de ser meus, os alunos são de todos nós, portanto essa ideia do Piloto foi uma das grandes conquistas quer no quebrar o isolamento quer no abrir da sala de aula, beneficiando o aluno e o próprio professor. (DLC)

O Piloto veio obrigar a que as pessoas falassem umas com as outras, veio obrigar a que, quem se envolveu no projeto, percebesse o que o colega do lado, da outra disciplina, estava a lecionar, conhecesse melhor os

programas das diferentes disciplinas, portanto, o projeto Piloto obrigou, e creio que isso ficou até hoje, a não olhar só para a sua disciplina e termos uma visão mais abrangente do currículo na sua (...) forma mais completa e nas diferentes disciplinas. (CEEHA)

Com a implementação do Piloto registaram-se, no Agrupamento, mudanças a nível das dimensões pessoal e profissional. Os professores começaram a abrir a sua sala de aula, a aceitar com naturalidade a presença de outro colega no “seu” espaço, o que abriu uma brecha para o trabalho interdisciplinar, que se quer mais articulado e colaborativo. Tal como Boavida e Ponte (2002) referem, a junção de diversas pessoas em torno de um objetivo comum, reúnem, de imediato, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortificando, deste modo, a determinação em agir, além de que essas mesmas pessoas apresentam experiências, competências e perspetivas variadas, permitindo a junção de mais recursos para realizar, com sucesso e com confiança, um determinado trabalho.

Os professores inquiridos mencionam que o Piloto também incentivou à implementação de outras dinâmicas entre professores, nomeadamente o planeamento conjunto e a articulação curricular, o que lhes possibilitou “ter uma visão de conjunto” (CDJS). Referem a existência de uma

uma planificação global de atividade de projeto (...) partilhada online (...) para cada projeto havia uma planificação em que toda a gente tinha lá o nome do projeto, todas as disciplinas, todos os objetivos das disciplinas, os objetivos que iríamos trabalhar nessas disciplinas, os métodos, os recursos, tudo isso, por isso é que dava bem para articular, por isso é que dava bem para trabalhar em conjunto, havia um conhecimento global de todos. (CCDIV)

Esta planificação global, sob a forma de Plano Curricular de Turma (Despacho n.º 5908/207, SECÇÃO II, Artigo 16.º), no ano do Piloto começou por ir sendo preenchida pelos professores não num espaço comum, pois não havia espaços formais nos horários, “fazíamos-lo depois do horário de trabalho” (CEEHA), mas no ano imediatamente a seguir ao Piloto e subsequentes foram criados espaços – Equipas Educativas – que

alterou o processo, o processo de planificar as atividades, o processo de preparar as atividades, portanto, deixamos de o fazer sozinhos na nossa disciplina, para fazê-lo junto de um grupo alargado de docentes, e tentar envolver o maior número de (...) docentes e de (...) alunos na concretização e na planificação das atividades. (CDJS)

O alargar horizontes permitiu verificar que as relações de trabalho colaborativo entre professores são do tipo espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento (Hargreaves, 1998), onde se criam “sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua” (Boavida & Ponte, 2002). Pese embora, tal como defende Maria do Céu Roldão (2007b), seja necessário a existência de períodos de trabalho individual. Neste horizonte, o aluno deixou de ser aquele aluno passivo para passar a ser um aluno muito mais ativo e implicado no processo de aprendizagem (CTSM, CEECS, CCDIV).

Da análise ressalta, ainda, que o Piloto possibilitou o desenvolvimento de uma relação de maior cumplicidade entre o Agrupamento e a comunidade envolvente, pois foram criadas dinâmicas sob a égide do PAFC: “Foi a entrada de pais, também. (...) houve um envolvimento cada vez maior dos pais, a vinda a exposições, a vinda à partilha de experiências” (CTSM).

O que o Piloto PAFC veio propor, foi, sem dúvida, “uma outra forma de conceber os atos de ensinar, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor” (Cosme, 2018, p. 10), explicada e demonstrada por todos os professores participantes (n=7).

Um esforço notado quando em 2018/2019 se recomeça o trabalho com as Equipas Educativas (ver ponto 2.5., p. 63), com dois tempos letivos de 50 minutos integrados no horário dos professores. Decisão que robustece a experiência vivida nos anos anteriores ao Piloto, sob a forma de “Turmas Contíguas”, um modelo e uma prática com “bons resultados” (CDJS) e “uma visão muito interessante do trabalho colaborativo” (DLC).

Foi o desenvolvimento das “Turmas Contíguas” que

possibilitou uma articulação entre todos os conteúdos, possibilitou (...) a nossa apropriação dos conteúdos e da forma de trabalhar de outros colegas

e dos programas de cada um deles, [assim como a] planificação conjunta de atividades, algumas delas concretizadas através de Domínios de Articulação Curricular, e avaliação das (...) atividades. (CEEHA)

Esta opção organizativa em Equipa Educativa “facilitou e potenciou [o] trabalho colaborativo, que [mesmo] sem horas em comum” (CCDIV), permitiu uma planificação conjunta das atividades, “conhecer os currículos e interligá-los” (CCDIV). Além da gestão conjunta do currículo, permitiu também “a gestão de recursos humanos, ao nível das assessorias focalizadas num grupo e mobilizá-las para outro” (CTSM), assumindo assim agrupamento de alunos que não se esgota na turma, uma organização dos saberes (integração curricular) que não se circunscreve às disciplinas e uma estruturação que congrega todos os profissionais (equipas multidisciplinares) responsáveis do novo agrupamento de alunos (Formosinho & Machado, 2008, 2016).

3.2. Identificação das práticas profissionais priorizadas

Sobre as alterações nas práticas profissionais dos professores envolvidos no Piloto e se elas perduraram com o continuar do PAFC, a resposta dada é de que “houve alterações de práticas profissionais (...), mas este é um trabalho e um esforço permanente, que precisa continuar a ser feito, até para influenciar profissionalmente os colegas que chegam de novo” (DLC).

O desenvolvimento foi sentido aquando da criação dos Domínios de Autonomia Curricular - alínea e) do Art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018 -, como a opção curricular a privilegiar na implementação dos blocos assinalados nos respetivos horários e estruturados em reunião pós-laboral, no ano do Piloto; e nos anos subsequentes, os DAC's começaram a ser estruturados em reunião de Equipa Educativa, assumindo diversas tipologias.

A minha experiência mostra que uns são mais circunscritos, com poucas disciplinas envolvidas; outros mais exigentes em termos disciplinares; uns que perduram no tempo; outros que duram apenas uma semana; outros que implicaram saídas da escola; e, outros saídas do território regional. (CDJS)

Pensados “em conjunto” (PQEJC), de forma a permitir a “articulação curricular” (CEECS) e assim “envolver várias disciplinas no mesmo momento” (CDJS), com vista a “tentar dar a perceber aos alunos que o conhecimento é um todo”

(PQEJC), que podem ser desenvolvidos em “espaço sala de aula com junção de turmas” (CEECS) ou em formato de saídas de campo (CEECS) e visitas de estudo (CDJS). Em termos gerais, o Piloto, gerou a possibilidade de pôr em prática “grandes exemplos de DACs” (CDJS), “criando condições que perduram até hoje” (CEEHA) e uma forma de trabalho articulado entre professores e com os alunos, mormente no que respeita a “poupar trabalhos aos alunos que em vez de estar a fazer, por exemplo um trabalho para a disciplina A, para a disciplina B, C e D, fazem um trabalho onde incluem componentes da disciplina A, B, C e D.” (PQEJC)

Do caminho feito, percebemos que, neste caso, a operacionalização dos DAC, segue a matriz tripartida apresentada por Ariana Cosme (2018). Isto é:

- i. Projetos desenvolvidos a partir da área de Cidadania e Desenvolvimento;
- ii. Projetos desenvolvidos em função de temáticas comuns ou familiares do património de várias disciplinas;
- iii. Projetos desenvolvidos em função da utilização de instrumentos e procedimentos passíveis de serem mobilizados em diferentes disciplinas.

E, assim sendo, podemos presumir que existe no Agrupamento uma diversificação das metodologias de trabalho que vão promovendo o sucesso escolar através de um aumento da participação, autonomia, colaboração e responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens (e.g. tutorias, assessorias pedagógicas).

3.3. Implicações práticas (positivas/negativas) na gestão do currículo

Os docentes inquiridos referiram diversas vezes as implicações práticas do Piloto na gestão do currículo, nomeadamente ao nível da articulação curricular, sobretudo terem “conseguido trabalhar diferentes áreas do currículo, ao mesmo tempo” (CDJS), sobrelevando “uma articulação entre as aprendizagens das várias disciplinas” (CEECS) e, ainda, “a articulação horizontal e vertical” (CTSM). A implicação prática mais evidente é a inclusão “de uma forma mais flexível do currículo” (CEEHA), cumprindo assim o preconizado no Despacho 5908/2017, alínea k), artigo 4.º e, simultaneamente, adotar uma atitude agregadora quer ao nível dos “conteúdos [quer no] flexibilizar os tempos”. (CEECS)

Flexibilidade também se refletiu em termos da articulação das turmas, houve um bocadinho o anular do grupo turma, não só na equipa educativa, mas os próprios alunos nas atividades interdisciplinares criaram outros grupos fora do grupo de turma e isso também penso que foi um aspeto positivo. (CEECS)

Outros aspetos referidos são os que resultam da mobilização de conteúdos (CEECS), com “uma organização mais cuidada em torno de objetivos de todas as atividades” (CEEHA). Esta mobilização de conteúdos, que se pode entender também como mobilização de literacias diversas (Despacho n.º 5908/2017, alínea m), artigo 4.º; Decreto-Lei n.º 55/2018, alínea j), artigo 3.º), de natureza transdisciplinar, sustentam o incremento do conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo.

No concreto, o Piloto abriu portas para uma gestão curricular que permite colocar “os miúdos a trabalhar de uma forma pluralista, democrática e eu diria mesmo altruísta (...) eles ajudam-se muito, muito, ajudam-se mesmo, e foi uma forma de mostrar aos miúdos o que é viver numa sociedade” (CCDIV) de base humanista e democrática (PASEO). Valores chave convocados em todo o Agrupamento, mormente no PE e no PPM. “Hoje em dia, temos índices de insucesso muito baixos. Há altas taxas de transição e um sentimento de satisfação e de gosto dos alunos pela escola” (DLC).

Nesta parte, o Piloto conseguiu gerar dinâmicas de maior participação e um outro compromisso com o sucesso educativo (Cosme, 2019). E se o problema dos alunos são as aulas e não a escola, é possível perceber que este ensejo de liberdade curricular pode implicar um novo olhar para os alunos por parte dos professores, um novo olhar para as suas práticas pedagógicas, que podem passar por metodologias mais inovadoras e motivadoras para os alunos e para os professores, conforme nos foi referido pela narrativa da diretora do agrupamento.

Dos dados, ressaltam práticas de trabalho pedagógico mais flexíveis, mais colaborativas e, manifestamente, mais contextualizadas e, mesmo o empoderamento dos alunos no próprio processo de aprendizagem.

Conhecimento, saber estar, saber fazer, e saber relacionar-se com os outros, é importante porque permite perceber as razões e os fundamentos da educação e das aprendizagens (...). O ganho é impactante, sobretudo quando precisam apresentar um projeto, comunicá-lo, trabalhar uns com os outros. (DLC)

Obviamente, o caminho continua, há posições mais tradicionais que ainda não desapareceram, “mas estamos a fazer o caminho (...) tudo tem o seu ritmo (CDJS) e, necessariamente o seu tempo e a sua aprendizagem (Leite, 2019) que importa respeitar e perseguir. A gestão flexível do currículo é exigente e carece de um agir de envolvimento e de responsabilidade superior ao demandado pelo currículo uniforme, igual para todos.

4. Desenvolvimento Profissional

4.1. (Pré)conceito de desenvolvimento profissional

Relativamente à conceção que os professores inquiridos têm sobre desenvolvimento profissional, percebemos que é um constructo permanente, que se produz ao longo do tempo e em aprendizagem com os nossos pares e com os nossos alunos e onde a formação académica é o trampolim para novos horizontes e novos desafios.

Tornarmo-nos melhores professores, melhores pessoas, e sairmos da escola com a consciência de termos feito um bom trabalho, sobretudo tendo em vista aqueles a quem se destina o nosso trabalho, nunca podemos perder esse foco, o desenvolvimento profissional é o crescimento profissional, é sermos melhores no nosso, no nosso meio mais circunscrito, na nossa Equipa, no nosso Departamento e com os nossos alunos. (CDJS)

É uma construção permanente e contínua, um caminho contínuo de aprendizagem. (CEECS)

Um conjunto de ações que me levam a melhorar a minha prática, a minha prática letiva e profissional. (CEEHA)

O desenvolvimento profissional é um processo de metamorfose e transformação, onde a prática, o conhecimento e a consciência profissional, são vitais e se conjugam em ordem à melhoria e à qualidade da ação docente. Ora, sendo um processo em construção é um caminho infinito a percorrer. A propósito,

Formosinho (2009), refere que a máxima para o desenvolvimento profissional reside na aprendizagem permanente, na medida em que a escola está cada vez mais desafiante e dilemática. Nessa medida, o desenvolvimento profissional implica crescimento e sair do nosso espaço mediático, indo “em busca da boa escola” (Lima, 2008). “Sair da área de conforto faz com que haja mais desenvolvimento (...) e desafios a nós próprios” (CTSM). O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que advém da experiência do professor e de uma avaliação constante das suas práticas (Cabral e Alves, 2018). E, quase sempre, “uma adaptação, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível do trabalho colaborativo (CEECS).

Na realidade, advogam vários autores, a colaboração é o modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2008; Roldão, 2007). A colaboração é uma estratégia que estimula o desenvolvimento profissional dos professores, criando pontes de extremo valor entre a ação docente e a qualidade da escola.

Mais, os professores inquiridos revelam que a aprendizagem profissional gera consistência, conexão e impacto sobre os processos de aprendizagem nos alunos.

Fazer o meu trabalho de forma mais consciente, mais implicada com outros, tem mais impacto junto dos meus alunos. Se os alunos que eu tiver este ano, saírem daqui com uma visão, uma paixão, o que for, da minha disciplina, do meu trabalho e dos meus colegas e das disciplinas dos meus colegas, melhor do que tiveram os seus pais, estamos num bom caminho. (CDJS)

Melhorar a nossa prática como professores [tem a ver com] os alunos percebem melhor (...), entenderam melhor (...), criámos até um relacionamento melhor, que isso é a base de tudo, os alunos aprendem muito melhor quando se relacionam bem com os professores. (PQEJC)

O saber e o agir educativo dos professores advém da prática contínua de análise e questionamento da eficácia das suas ações, reorientando-as através de decisões sólidas e convincentes (Roldão, 2009). Nesta base, os professores tornam-se *co-designers* (OCDE, 2019), concebendo um currículo à medida dos seus alunos e provocando neles a vontade de aprender mais e melhor (Fullan,

2021). Efetivamente, ao nível das orientações em políticas de educação, todo o quadro normativo nacional (Decretos supracitados) e relatórios internacionais (OCDE, 2019, 2020) indicam a importância do papel dos professores na co-construção das aprendizagens dos alunos.

Nesta ordem de princípios, o desenvolvimento profissional associa-se ao aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, porquanto o capacita para a inovação em educação.

[O Desenvolvimento Profissional] é o conjunto de ações que me levam a melhorar a minha prática, a minha prática letiva e profissional (...) [gerando] uma visão diferente e porque nos dota de outros meios, nos dota de outra forma de pensar (CEECS).

É verdade que os professores atuam permanentemente num quadro de incerteza, de imprevisibilidade e de um confronto constante com os atos de decidir e agir (Nóvoa, 2017).

4.2. Pontos fortes/fracos do Piloto no desenvolvimento profissional

O contributo mais robusto que o Piloto trouxe para o desenvolvimento profissional dos inquiridos foi a aprendizagem mútua que se concretizou através do trabalho colaborativo, com a partilha de novas experiências, estratégias, momentos em comum de planificação, de encontro uns com os outros.

[O projeto Piloto] fez-me ir procurar o outro, porque até já fazíamos isso, mas agora a perspectiva era o trabalho dentro da nossa sala, com a nossa disciplina, articulada com a disciplina X, eu vou tentar falar com o docente do X e vamos ver como os dois conseguimos potenciar esta mesma atividade. (...) Fez-me preparar e pensar nas coisas de modo diferente e de forma mais abrangente, eu quando penso em algo que posso fazer, já não me restrinjo à minha disciplina. (CEEHA)

Pronto, lá está, eu acho que fez-me sair um bocadinho da minha disciplina (...) pensar de uma forma mais holística no currículo e forma mais flexível. (CEECS)

Abriu muitas portas, para já houve um caminho que a equipa fez e que nós não o precisamos de o fazer, que é ir à legislação e ver que portas permite

abrir. E permitia muita coisa (...). Quando há uma equipa que faz esse trabalho, entramos logo rapidamente nela”. (CDJS)

“Acrescentou, novas experiências (...) novas partilhas (...)”. (PQEJC)

“É estarem muitas cabeças a pensar sobre o mesmo (...) muitas ideias a surgir, depois tem que se alinhar essas ideias (...) aprendemos todos uns com os outros”. (CTSM)

Com estas narrativas, conseguimos perceber as mudanças experimentadas e vividas ao nível da gestão curricular e pedagógica, com efeitos assertórios no progressivo desenvolvimento profissional. A Autonomia e Flexibilidade Curricular é já uma realidade presente em muitas das escolas agrupadas e não agrupadas, por reflexo dos normativos e legislação que patrocina a promoção do trabalho articulado e colaborativo unido por um “cimento organizacional” (Roldão, 2009) que lhe confere a robustez necessária à qualidade das instituições e do agir educativo. Seja como for,

Há muito tempo que falávamos em gestão flexível do currículo (...) o que este projeto vem provar ou vai incentivar é exatamente o nós termos uma consciência prática daquilo que já conhecíamos, em termos teóricos, em conceitos teóricos da educação, e sobretudo a consciência de termos autonomia para gerir o currículo, porque uma coisa é pegar naquilo que existe e ser flexível com o currículo, outra coisa é eu ter autonomia para acrescentar currículo ou geri-lo da forma que eu acho mais oportuno para os meus alunos, isso pela primeira vez ficou na legislação, eu tenho até oportunidade de criar currículo (...) reparem as possibilidades que o projeto criou, podíamos mudar tempos, podíamos mudar calendarização, podíamos até mexer com os períodos letivos, ou seja, nunca a legislação tinha permitido tanto a abertura. (CDJS)

Como diz Barroso (2019) muita da autonomia que a tutela confere às escolas, era já praticada por muitas escolas nos finais dos anos 90, através, por exemplo, do Projeto de Gestão Flexível do Currículo (PGFC). Uma possibilidade que transforma a autonomia decretada em exercícios de autonomia construída, onde a responsabilidade cabe inteiramente à escola que aprende e se (re)constrói. Leite (2019), refere mesmo que a autonomia iniciada em 2017/2018 com o PAFC é diferente da autonomia concretizada pelo PGFC, visto que os

professores deixam de ser atores educativos para serem agentes educativos, e passam a funcionar como agentes de decisão que configuram e concretizam um currículo que permita melhores aprendizagens e uma formação mais global, princípios enunciados no Decreto-Lei nº 55/2018 e no documento que traça o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Despacho nº 6478/2017).

A experiência pedagógica que foi permitida, e a liberdade na experiência, promoveu uma maior satisfação pela possibilidade de criar, de propor (...). É importante que as pessoas possam fazer, possam discutir, possam verificar o que correu menos bem, corrigir, fazer de novo, e esta liberdade os professores tiveram-na. (DLC)

Para além disso, o Piloto

Trouxe muita formação (...) o que nos permita ter algum tempo de calma, para pensar, para pensar em voz alta (...) uma oportunidade que faz falta no dia a dia (...). Pensarmos só connosco é pouco e esta formação permitiu e tem estado a permitir isso a reflexão e o diálogo. (CDJS)

Da nossa experiência ressaí a necessidade de uma formação contínua, essencial em períodos onde a teoria das disciplinas e das ciências da educação são o foco, alternados por momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se despoletam novas questões/preocupações e/ou problemas a refletir, a mais aprofundar e a melhor fundamentar (Nóvoa, 2017). A formação de professores visa, promover a renovação e a recomposição do trabalho pedagógico, individualmente e coletivamente.

[O Piloto] contribuiu muito, a nível de ciência e a nível de empatia, porque eu tive necessidade, aprendi primeiro, bastante, por cruzar conhecimentos e cruzar currículo que eu nunca me tinha passado pela cabeça que eu podia cruzar (...) que tivesse a ver comigo ou que eu os pudesse misturar. (CCDIV)

Obviamente, o estabelecimento de confiança entre os professores é essencial para a criação de relações de trabalho, de colaboração e de inovação para coadjuvar e transformar a escola (UNESCO, 2021).

4.3. Pontos fortes/fracos do Piloto no desenvolvimento pessoal

No plano do desenvolvimento pessoal o Piloto viabilizou uma maior proximidade e conexão entre pares e entre os alunos, incentivando cada um “a parar, a ouvir

e essencialmente a ser mais calma” (CCDIV), “à partilha e a conhecer as pessoas” (PQEJC). Para além disso, promoveu e facilitou “o trabalhar em comum (...) para algo que podemos pensar todos em conjunto (...) remar todos em conjunto” (CTSM).

De facto, o trabalho interdisciplinar promovido pelo Piloto, gerou interação e ajuda para superar dificuldades. Nesse sentido, “os aspetos positivos tiveram a ver com a construção de aprendizagens (...) e de nós conhecemos melhor com quem trabalhamos, alunos e os nossos pares e, assim, acabamos por crescer também como pessoas. (CEECS). “O Piloto deu-nos asas” (CTSM).

Ajudou a crescer (...). Lançou-nos desafios, atirou-nos responsabilidade para cima (...) e apesar de estarmos numa escola TEIP, onde as possibilidades são outras, estamos também, numa escola com contrato de autonomia, o que possibilita várias hipóteses de trabalho (...) e de crescer em termos profissionais. (CDJS)

Na verdade, “o desenvolvimento pessoal está interligado, eu não posso sair de mim mesma” (CCDIV), é impossível “separar o desenvolvimento profissional do desenvolvimento pessoal, porque uma coisa se reflete na outra” (CEEHA). Com efeito, o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor e, como tal, não faz sentido separar as duas dimensões, agregamos as duas identidades, a pessoal e a profissional (Nóvoa, 2003)

5. Sentimentos

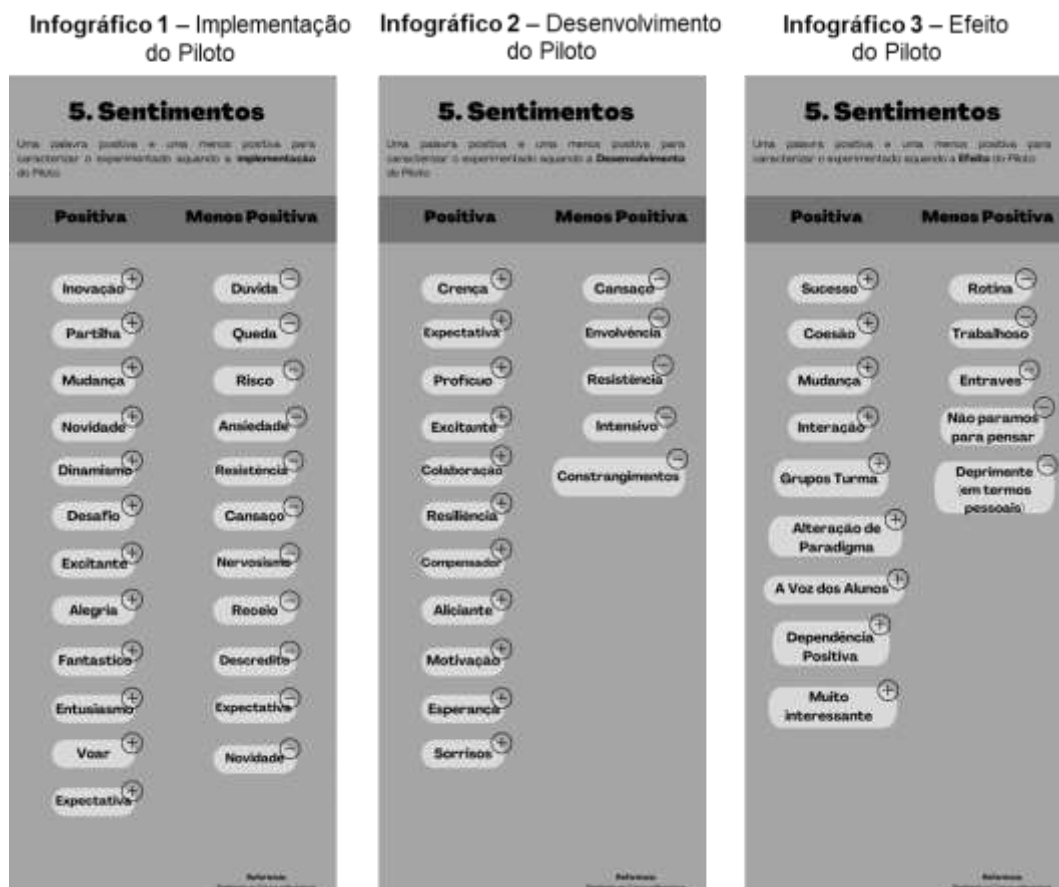
No final das narrativas, solicitamos a cada um dos participantes uma palavra positiva e menos positiva acerca da implementação, desenvolvimento e efeitos do Piloto. No geral, os aspetos positivos (n=32) sobressaem sobre os aspetos menos positivos (n=21) durante todo o processo do Piloto (cf. Infográficos 1, 2 e 3). É de salientar o decréscimo acentuado de sentimentos negativos quando passamos da fase de implementação (n=11) para a fase de desenvolvimento (n=5) e efeitos do Piloto (n=5).

O desenrolar do processo foi mitigando os sentimentos menos positivos em sentimentos (n=9) que se encontram mais em consonância com o novo paradigma que assenta numa escola de todos e para todos: mudança,

colaboração, resiliência, motivação, sucesso, coesão, profícuo e interação. Para tal é obvia a

“necessidade de inovar e para inovar tem que haver mudança, mas a mudança tem que ser significativa. Na sociedade em que nós estamos, essa mudança tem mesmo que existir, para uma sociedade que a gente não sabe qual vai ser, uma sociedade cada vez é mais volátil (...) e a gente nunca prepara para um futuro (...). Os professores do século XXI (...) questionam-se todos os dias (...) [porque]é importante perceber qual é o papel da escola no século em que nós estamos (...) se calhar os horários deverão ter mais tempo para que os meninos possam ter a liberdade (...) terem liberdade para criarem e serem capazes de criar projetos, e experimentarem coisas, experimentarem trabalhos com os colegas, em trabalho colaborativo, de natureza científica e (...) adequada à idade deles, obviamente” (DLC).

Neste desafio, importa em atenção as palavras de Hargreaves, quando em 1998, escreve o seguinte: “As regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem” (p. 296). O plano é, continua a ser, este. Pois, “se não se for por aqui não vamos a lado nenhum” (DLC).



*Eu adoro viver. Ver a vida a passar perante a
velocidade que lhe imprimimos sempre foi o meu
motor de explosão para os desafios contínuos com
que me fui deparando. Sei que não será eterna. Eu
não quero viver para sempre, mas também não
quero viver quieta.*

(Fernanda Palhares Moreira, In “Num Piscar de Olhos”, 2018)

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegadas ao fim desta sentida e inebriante viagem percebemos que trilhamos caminhos que se complicam com elegância, antes de se simplificarem numa lógica própria. Foi uma viagem que se pautou por momentos intensos, e saber ultrapassá-los exigiu continuar a pesquisar (e a respirar), a depurar esses momentos, e traçar o caminho, mesmo que moroso e árduo, de saída. O humor é um truque mágico, o trunfo improvável. Foi (muito) este humor que serviu de oxigénio para conseguirmos “ver para além das montanhas”, como diria Matias Alves (2021).

Cientes da extrema importância que o trabalho colaborativo apresenta para a tão necessária mudança nas Escolas/Agrupamentos, para o desenvolvimento profissional docente e sobretudo para a melhoria das aprendizagens, identificamos o problema de investigação e o objeto de estudo - o trabalho colaborativo no âmbito da implementação, desenvolvimento e efeitos do Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular implementado no AEP. A partir daí, elegemos uma questão de partida. A saber:

Como é que o trabalho colaborativo, desenvolvido no círculo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e as dinâmicas inerentes à sua consubstanciação, contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores no AEP?

Para obviar o estudo, foram ainda colocadas cinco subquestões. A investigação de cariz qualitativo (Afonso, 2014) foi a estratégia assumida para, na forma de estudo de caso, desenvolver todo o processo de pesquisa.

Da triangulação dos dados recolhidos e analisados é possível afirmar que o Piloto PAFC colocou os professores do AEP num ambiente propício ao trabalho colaborativo do tipo profissional. De um modo geral, tanto a Diretora como os professores inquiridos (n=7) declaram que se registaram mudanças no modo de trabalhar dos professores, entre pares e com os alunos, com efeitos notórios no seu desenvolvimento profissional e nas aprendizagens dos alunos implicados no Piloto. No entanto, há ainda a necessidade de um trabalho colaborativo com maior intencionalidade pedagógica, onde o que prevalece é ainda considerado

um trabalho colaborativo incompleto, onde existem atos, mas não é um hábito (CDJS) e porque existem ainda professores “isolados na sua ilha” (CEEHA).

No que respeita às subquestões, aferimos:

Que (pré)conceitos estruturam as ações dos docentes envolvidos no PAFC sobre trabalho colaborativo?

Os participantes no estudo consideram que o trabalho colaborativo é um trabalho de partilha, assente no diálogo, na articulação, no rigor e na exigência, cujo propósito passa pela permutação de experiências, pela reflexão das mesmas, para se alcançar consenso e caminhos possíveis a serem percorridos em ordem à otimização dos recursos e das aprendizagens.

Ainda, do trabalho colaborativo resultam práticas pedagógicas mais eficazes do que o trabalho realizado individualmente, com repercussões na motivação e no sucesso educativo dos alunos e dos professores. O Piloto PAFC permitiu uma maior aproximação entre os docentes e abriu possibilidades para um tipo de trabalho diferente daquele que era realizado aquando do modelo de organização e gestão curricular na forma de “Turmas Contíguas”.

Apesar do trabalho colaborativo se restringir, em algumas situações, a atos isolados, vão paulatinamente sendo difundidos no tempo e no espaço e em ordem às metas traçadas no Projeto Educativo e no Plano Plurianual de Melhoria, tal como conjecturava Hargreaves (1998). É facto que o caminho está a ser feito e que a vontade e esperança na mudança e transformação do agrupamento mostra sinais, por parte dos professores, muito positivos de mudança conforme o descrito em cada uma das entrevistas.

Que variáveis organizacionais foram mobilizadas para a promoção de práticas colaborativas e que impacto teve na escola?

As variáveis organizacionais mobilizadas para a promoção de práticas colaborativas foram essencialmente a distribuição do serviço docente, a organização do tempo do aluno, do tempo do professor ao nível dos horários e ao nível da reorganização dos espaços, e das práticas de disseminação da liderança de topo para as lideranças intermédias. Pese embora, é sobre a organização dos espaços e sobre a distribuição de serviço que se vislumbra

maior grau de importância e de efeitos do Piloto no Agrupamento. Associado à distribuição do serviço docente houve o cuidado em alocar ao Piloto os professores do Quadro de Agrupamento (QA), pela continuidade que o PAFC carecia e pelo próprio conhecimento do Ethos do Agrupamento. Um dilema complexo, dado a grande mobilidade do corpo docente do Agrupamento.

Na organização do tempo do aluno, ao nível do horário, foram integradas unidades de tempo flexíveis, onde diferentes turmas, diferentes professores e disciplinas se podiam coligar para a realização dos DAC (Decreto-Lei n.º 55/2018) por ligação interdisciplinar e/ou articulação curricular.

Na organização do tempo do professor foram criados e articulados tempos e espaços para que se possa trabalhar de forma conjunta e colaborativamente. Um exercício nem sempre exequível, mas que foi sendo realizado, particularmente nas Equipas Educativas, com tempos letivos de cem minutos nos horários dos professores.

A possibilidade de promover a gestão flexível dos horários, tanto dos alunos como dos professores, gerou a oportunidade para derrubar velhas práticas da gramática escolar e cortar o cordão umbilical com práticas de trabalho docente individual a favor de um modo de ensinar e de fazer aprender cooperativo onde o papel das lideranças, de topo e intermédias, é crucial para a exequibilidade do Piloto, do trabalho colaborativo e, também, de uma cultura profissional crescente no Agrupamento.

A qualidade da aprendizagem vivida, no período em estudo, é reflexo da relação pedagógica construída e de uma comunicação assertiva entre as partes envolvidas. É consensual que os professores se organizaram entre si e recriaram espaços, fizeram permutas em ordem a repensar modos de ensino e de aprendizagem dinâmicas, flexíveis e adequados às reais necessidades da população discente.

Que culturas profissionais prevalecem no grupo de professores em estudo?

Neste ponto, o efeito do Piloto no quotidiano dos professores é reconhecido como muito positivo. Durante todo o processo, experimentaram-se práticas de trabalho e de colaboração diversas. Em cada fase do Piloto é possível perceber

a evolução do trabalho entre pares e, se inicialmente a cultura profissional dominante era de balcanização (Hargreaves, 1998), progressivamente vai-se estruturando numa outra linha de atuação, muito mais próxima do que Hargreaves (1998) denomina de “Mosaico fluido” (p. 268), onde as categorias organizacionais (e.g. departamentos curriculares, grupos disciplinares, equipa educativa) começam paulatinamente a surgir lado a lado para, colaborativamente, darem resposta a pressões e desafios da escola contemporânea.

Após o Piloto, podemos afirmar, com base nos dados e na nossa experiência enquanto docente, que a tática proposta pelo PAFC, difundiu-se e ajudou a concretizar os princípios emanados do Decreto-Lei n.º 55/2018. Todavia, o nível experimentado pelos professores, em geral, é mais do tipo de “colegialidade artificial” (Hargreaves, 1998), já que a relação de trabalho entre os docentes é administrativamente regulada e previsível. Ou seja, os professores têm instituído no seu horário semanal 100 minutos, para efetuar relações profissionais de colaboração, mas que na prática estão enclausuradas no tempo e no espaço. Mesmo assim, e apesar da existência de algumas características de balcanização e de colegialidade artificial, as relações de colaboração desenvolvidas pelos docentes envolvidos neste estudo, envolvem, também, situações espontâneas e voluntárias (Hargreaves, 1998). Muitas vezes os docentes reúnem e trabalham para além do tempo formal. Todos os professores entrevistados (n=7) são unânimes em reconhecer que a existência de tempos comuns (e.g. Equipas Educativas), proporcionam dinâmicas muito importantes na consubstanciação do trabalho colaborativo.

Que efeitos teve o PAFC na prática docente em contexto de sala de aula?

Também neste item, os participantes do estudo (n=7) veem a nova forma de organização escolar, trazida pelo Piloto, como positiva. É unânime que este projeto combate o insucesso escolar, a indisciplina e a falta de assiduidade no AEP. As referências expressas por cada um dos participantes, incluindo a Diretora, vão no sentido de uma diminuição efetiva das situações e ocorrências de indisciplina, sobretudo em contexto de sala de aula, bem como o aumento dos índices de assiduidade (DLC). Melhorias conseguidas por via do Piloto e

dos DAC's, que favoreceram a diferenciação pedagógica e o trabalho com os alunos. Pelo estudo das atas elaboradas pelo Conselho de Turma, entre 2017/2021, compreendemos que a operacionalização dos DACs, no ano do Piloto (2017), assumem a forma de trabalho de projeto, onde o trabalho colaborativo pode estruturar-se com base na trilogia advogada por Cosme (2018): conteúdos comuns das várias disciplinas; Cidadania e Desenvolvimento; e projetos interdisciplinares, com combinação parcial de disciplinas. Circunstância que mediante a opção definida facilita o desenvolvimento de competências, conforme o PASEO e, portanto, com matriz transdisciplinar. Cumulativamente, reestruturaram-se a forma de preparação e realização das visitas de estudo, onde a construção de materiais era agora resultado de uma ação interdisciplinar e com foco nas aprendizagens essenciais, tal como prevê o Despacho n.º 6944-A/208.

Que vantagens e constrangimentos inerentes ao trabalho colaborativo entre professores são percecionados pelos participantes?

As vantagens evidenciadas ao efeito do trabalho colaborativo são muitas e de diferente natureza - e.g. “troca de experiências” (CEECS); “diferentes pontos de vista” (CEEHA) e “melhoria de práticas” (PQEJC). Ganhos que têm sido otimizados no plano da conceção, implementação e desenvolvimento conjunto de materiais pedagógicos, gerados a partir de uma visão holística e plural de áreas de saber, diligenciada pela partilha e pelo diálogo entre pares.

“A rentabilização do tempo” (CEEHA), surge, também, como um ponto forte do trabalho colaborativo, dado que por via dele é possível fazer uma gestão de tempo equitativa e, assim, reduzir o sobrepeso de trabalho, quer pela distribuição de responsabilidades, quer partilha de ações de planificação de aulas, de tarefas/atividades e/ou materiais pedagógicos.

O trabalho entre pares permite a melhoria dos resultados – académicos, sociais e afetivos – quer para alunos quer para professores, já que possibilita embeber competências de cada um nas diversas interações que se propagam no seio do grupo, tornando o trabalho mais planificado e orientado para objetivos e competências requeridas.

Para além disso, os professores CTSM e CCDIV, revelam que há ainda a evidenciar o facto de o Piloto, através do trabalho colaborativo, empoderar alunos e professores por via de conhecimento aglutinador, articulado e poderoso (CCDIV).

Quanto a constrangimentos, o destaque vai para a “forte mobilidade dos docentes” (DLC, CDJS e CTSM). Circunstância que, em muitos casos, inviabiliza a continuidade do projeto e/ou a sua coerência em relação à sua estruturação e desenvolvimento, gerando, por vezes, a necessidade de reajustar os caminhos (Boavida & Ponte, 2002) e ter força e alento para seguir em frente.

Outro dos obstáculos identificados é relativo ao “cansaço e a desmotivação” (CEEHS; PQEJC) que advém do *multitasking* inerente ao papel do professor no tempo presente. O desacreditar leva à inércia e porventura à não participação.

Registamos, por fim, mas não de menor importância, outra fragilidade e que se situa no plano da “resistência à mudança” (CTSM; CCDIV; CEECS), por parte de alguns dos professores do Agrupamento.

Pese embora, há sinais positivos de transformação, nas escolas agrupadas e não agrupadas, de um outro modo de ser professor, pois, tal como nos diz Ariana Cosme (2019), “é impossível impedir a mudança.” (p. 30).

Despindo a roupagem de investigadora e emergindo o meu eu enquanto professora e coordenadora do Piloto PAFC do Agrupamento em estudo, podemos afirmar que a mudança está em curso e os sinais são já visíveis e muito positivos. Verificamos com o Piloto uma maior abertura para a partilha, a qual trouxe benefícios na aplicação de práticas colaborativas, que permitiram, e continuam a permitir, (re)pensar os modos de agir dos professores e romper com padrões mais tradicionais, quer em termos de organização, quer em termos da gestão do currículo e da avaliação pedagógica. Constatamos, diariamente, o esforço que todos vêm fazendo – professores, alunos, direção e comunidade em geral, no sentido de recriar ambientes escolares cada vez mais inovadores, flexíveis e interativos. Novas redes de amizade surgiram e, com elas, a possibilidade, e até mesmo uma necessidade individual ou coletiva voluntária, de partilhar projetos, reflexões e respostas, envolvendo todo o ecossistema escolar e tornando-o mais empático, profícuo e resiliente. E até nos atreveríamos a dizer: “Mais familiar”.

Acabo com uma frase que eu tanto amo e está inscrita na capa do PE do Agrupamento que foi alvo da nossa investigação: “Uma escola que sonha é uma escola que vive” (PE, 2021/2025, AEP).

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. J. Machado & J. Matias Alves (Coord.) *Coordenação, supervisão e liderança: Escolas, projetos e aprendizagens* (22-35). Universidade Católica Editora.
- Alves, J. (2017). Autonomia e Flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. C. Palmeirão & J. Matias Alves (Coord.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (6-14). Universidade Católica Editora.
- Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andriessen, J. & Baker, M. (2020). *On Collaboration: Personal, Educational and Societal Arenas*. Brill | Sense.
- Fullan, A. & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Associação de Professores de Matemática.
- Cabral, I. (2018). Inovação Pedagógica e Mudança Educativa: Da teoria(s) à prática(s). I. Cabral & J. Matias Alves (Orgs.). *Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens* (5-30). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cosme, A. (2018). *Projeto De Autonomia E Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho Nº 5908 / 2017*. Faculdade de Psicologia e de

Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cosme, A., Leite, C. & Lima, F. & Barroso, J. (2019). Estão as escolas preparadas para a autonomia e flexibilidade curricular?. *Edutalks 6*. Fundação Belmiro de Azevedo.

Creswell, J. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. SAGE Publications.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*. N.º31 (213-230). Editora Universidade Federal do Paraná.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

Decreto-Lei n.º 54/208, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2018, Série I. 2918 - 2928

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 129/2018, Série I. 2928 - 2943

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 128/2017, Série II. 13881 - 13890

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Ministério da Educação. Diário da República n.º 143/2017, Série II.

Despacho n.º 6944-A/208, de 19 de julho. Ministério da Educação. Diário da República N.º 138, 2.ª série.

Enguita, M. (Coord) (2020). *La organización escolar: Repensando la caja negra para poder salir de ella*. Cap.II (17-33). Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza.

Fialho, A. (2011). *À descoberta da profissão docente: Culturas de escola e aprendizagem profissional do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade dos Açores.

Flores, M. & Ferreira, F. (orgs) (2012). Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática

- emancipatória. *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Perspetivas e desafios* (201-248). De Facto Editores.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). *Pedagogia, cultura profissional e inovação na escola inclusiva . O desafio das equipas educativas*. V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas (1-15). Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Fullan, M. (2021). *Asking the Hard Questions* Ep.13. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=-7xyCBlkCgk&ab_channel=THCConsult
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto Editora
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Editora Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College, Columbia University.
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (4ª ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(1),27-53. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2

- Machado, J. (2018). *Autonomia, Currículo e Liderança: Na crista da onda de um paradoxo*. C. Palmeirão & J. Matias Alves (Orgs.). *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - os desafios essenciais* (9-19). Universidade Católica Editora.
- Mesquita, E., João, F., & Machado, J. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação* (1-12). Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: Individualismo e colegialidade numa perspectiva socio-organizacional* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro.
- Nicholls, G. (2013). *Collaborative Change in Education*. New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* (1106-1133), 47 (66).
<https://doi.org/10.1590/198053144843>
- OCDE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OCDE Publishing.
DOI: <https://doi.org/10.1787/9b2aef3d-en>
- Oliveira, A. (2019). *Abandono Oculto: as realidades por detrás das estatísticas*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/29064>
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Orgs.) (2018). *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização - os desafios essenciais*. Universidade Católica Editora.
- Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (2017). Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar.* (2018).
Comunidade Intermunicipal do Tâmega e Sousa.
- Portugal e a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.* (2020).
Plataforma Portuguesa das ONGD.
- Raposo, A. & Alves, J. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (27-47), 13.
- Roldão, M. (2007a). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* (94-103), 12 (34).
- Roldão, M. (2007b). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.* Noesis, 71. Ministério da Educação – DGIDC.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino.* Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. & Almeida S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores.* Direção Geral da Educação.
- Tractenberg, L. & Struchiner, M. (2010). A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: em busca de uma compreensão problematizadora. *Boletim Técnico do Senac. A Revista da Educação Profissional* (65-77), 36 (2).
- UNESCO, (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vieira, M. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso - Os casos do projeto Fénix, turma+ e ADI.* Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Repositório da Universidade Católica Portuguesa.
<http://hdl.handle.net/10400.14/12584>
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher* (13-22), 26(7).

ANEXOS

ANEXO 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL À DLC²

TEMA: O Trabalho Colaborativo como agente transformador das práticas educativas em contexto de sala de aula?

Questão de partida: Como é que o trabalho colaborativo, desenvolvido no círculo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e as dinâmicas inerentes à sua consubstanciação, contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores no AEP?

Categorias	Subcategorias (Plano Meso)	Tópicos/Questões
0. Acolhimento e explicitação dos objetivos e metodologias do estudo	Agradecimento, finalidade da entrevista e pedido de gravação da entrevista. Após a transcrição da entrevista a mesma será enviada para validação.	A diretora <i>a priori</i> à entrevista foi informada sobre o tema e objetivos do estudo, pelo que no início da entrevista foram colocadas de imediato as questões.
1. Aceitação / Organização para a implementação do Piloto PAFC	<p>1.1. Critérios para aceitação / implementação do Piloto</p> <p>1.2. Medidas de apoio para a organização/implementação (recursos: humanos e materiais)</p> <p>1.3. Critérios de definição para os professores participantes no Piloto</p> <p>1.4. Plano de Comunicação / Disseminação do Piloto</p>	<p>1.1.1. Quais os critérios que estiveram na base da aceitação/implementação do Piloto?</p> <p>1.2.1. Foram tomadas medidas de apoio para a organização/implementação do Piloto? Quais?</p> <p>1.3.1. Houve preocupação na seleção de professores que iriam ficar alocados ao Piloto?</p>

² Na entrevista à DLC optamos por utilizar a segunda pessoa do singular, pois a entrevistadora integra a mesma UO do grupo em estudo, enquanto professora e investigadora, há 20 anos, o que nos confere uma abordagem menos formal e fidedigna à real convivência do dia a dia no Agrupamento.

		<p>1.4.1. A adoção do Piloto implicou a comunicação a professores, pais e alunos. Como foi feita esta comunicação?</p>
<p>2. Trabalho Colaborativo</p>	<p>2.1. Envolvimento e participação da comunidade educativa</p> <p>2.2. Cultura de trabalho colaborativo no Agrupamento: caracterização/exemplos</p>	<p>5.1.1. Qual é a tua visão, quer em relação à participação da comunidade educativa em geral, quer, em particular, em relação aos professores, no que respeita ao trabalho colaborativo?</p> <p>2.2.1. Consideras que existe no Agrupamento uma cultura profissional, ou mais do tipo informal?</p> <p>2.2.2. Quais os exemplos que consegues referir para sustentar a resposta anterior?</p>
<p>3. Piloto PAFC</p>	<p>3.1. Ações propedêuticas para a implementação do Piloto</p> <p>3.2. Perceção das práticas profissionais dos professores envolvidos</p> <p>3.3. Efeitos percebidos na gestão flexível do currículo – aprendizagem/sucesso educativo</p>	<p>3.1.1. A implementação do Piloto alterou dinâmicas de trabalho entre os professores do Agrupamento?</p> <p>3.1.2. Quais as formas de atuação implementadas que permitiram que se concretizassem/operacionalizassem essas mudanças de práticas?</p> <p>3.2.1. Verificaste alteração nas práticas profissionais dos professores envolvidos no Piloto? Perduraram com a AFC?</p>

		3.3.1. Quais os efeitos percebidos na gestão flexível do currículo?
4. Desenvolvimento Profissional	4.1. Alterações percebidas ao nível do desempenho profissional, por via do Piloto	4.1.1. Quais as alterações percebidas ao nível do desempenho profissional por via do Piloto?
5. Sentimentos	5.1. Uma palavra positiva e uma menos positiva para caracterizar o experimentado aquando: <ul style="list-style-type: none"> • a implementação do Piloto • o desenvolvimento do Piloto • o efeito do Piloto 	5.1.1. Numa palavra positiva e uma menos positiva caracteriza o experimentado aquando: <ul style="list-style-type: none"> • a implementação do Piloto • o desenvolvimento do Piloto • o efeito do Piloto

ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL AOS PROFESSORES/ENTREVISTA GRUPO FOCAL – FOCUS GROUPS³

Categorias	Subcategorias (Plano Micro)	Tópicos/Questões
0. Acolhimento e explicitação dos objetivos e metodologias do estudo	Agradecimento, finalidade da entrevista e pedido de gravação da entrevista. Após a transcrição da entrevista a mesma será enviada para validação.	Os professores <i>a priori</i> à entrevista foram informados sobre o tema e objetivos do estudo, pelo que no início da entrevista foram colocadas de imediato as questões.
1. Aceitação / Organização para a implementação do Piloto PAFC	<p>1.1. Organização de ambientes de aprendizagem / tempos e espaços</p> <p>1.2. Estruturação (Organização) dos alunos / professores</p> <p>1.3. Recursos Humanos e Materiais</p> <p>1.4. Plano de Comunicação / Disseminação dos objetivos do projeto</p>	<p>1.1.1. Quais as alterações organizacionais (tempo e espaço) mobilizadas para a implementação do Piloto?</p> <p>1.2.1. Quais os critérios que estiveram na base da organização dos alunos e dos professores? Houve algum cuidado neste aspeto?</p> <p>1.3.1. A UO foi dotada de recursos materiais e humanos para a implementação do projeto?</p> <p>1.4.1. A adoção do Piloto implicou a comunicação dos seus objetivos a professores, pais e alunos. Como foi feita esta comunicação?</p>

³ Na entrevista aos professores optamos por utilizar a segunda pessoa do singular, pois a entrevistadora integra a mesma UO do grupo em estudo, enquanto professora e investigadora, há 20 anos, o que nos confere uma abordagem menos formal e fidedigna à real convivência do dia a dia no Agrupamento.

<p>2. Trabalho Colaborativo</p>	<p>2.1. (Pré)conceito de trabalho colaborativo 2.2. Pontos fortes do trabalho colaborativo 2.3. Fragilidades do trabalho colaborativo 2.4. Obstáculos às práticas colaborativas 2.5. Ambientes indutores de trabalho colaborativo</p>	<p>2.1.1. O que entendes por trabalho colaborativo? 2.1.2. A tua conceção de trabalho colaborativo mudou com a implementação do Piloto? 2.2.1. Quais as vantagens do trabalho colaborativo? 2.3.1. Quais os constrangimentos ao trabalho colaborativo? 2.4.1. Quais os motivos que conduzem à resistência às práticas colaborativas? 2.5.1. Quais as condições que achas fundamentais para a concretização do trabalho colaborativo entre docentes?</p>
<p>3. Piloto PAFC</p>	<p>3.1. Ações propedêuticas para a implementação do Piloto 3.2. Identificação das práticas profissionais priorizadas 3.3. Implicações práticas na gestão do currículo (positivas/negativas)</p>	<p>1.1.1. A implementação do Piloto alterou dinâmicas de trabalho entre os professores do Agrupamento? 1.1.2. Quais as formas de atuação implementadas que permitiram que se concretizassem/operacionalizassem essas mudanças de práticas? 3.2.1. Quais as práticas profissionais que priorizaram aquando a implementação do Piloto e perduraram com a AFC? 3.3.1. Quais os aspetos positivos/negativos que este Piloto trouxe para a gestão do currículo?</p>

<p>2. Desenvolvimento Profissional</p>	<p>2.1. (Pré)conceito de desenvolvimento profissional</p> <p>2.2. Pontos fortes/fracos do Piloto no desenvolvimento profissional</p> <p>2.3. Pontos fortes/fracos do Piloto desenvolvimento pessoal</p>	<p>4.1.1. Qual a tua conceção de desenvolvimento profissional?</p> <p>4.2.1. Como é que o trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do Piloto contribuiu para o teu desenvolvimento profissional?</p> <p>2.3.1. Como é que o trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do Piloto contribuiu para o teu desenvolvimento pessoal?</p>
<p>3. Sentimentos</p>	<p>3.1. Uma palavra positiva e uma menos positiva para caracterizar o experimentado aquando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a implementação do Piloto • o desenvolvimento do Piloto • o efeito do Piloto 	<p>3.1.1. Numa palavra positiva e uma menos positiva caracteriza o experimentado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a implementação do Piloto • o desenvolvimento do Piloto • o efeito do Piloto

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezada Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas de Pinheiro,

Maria Fernanda Palhares Leite Moreira, licenciada em Geografia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, professora do QE do Agrupamento onde exerce funções de Diretora, encontra-se a desenvolver mestrado em Ciências de Educação, variante Administração e Organização Escolar, na Universidade Católica Portuguesa do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Palmeirão.

No âmbito do Mestrado supracitado, pretendo abordar “Como é que o trabalho colaborativo, desenvolvido no círculo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, e as dinâmicas inerentes à sua consubstanciação, contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores no AEP”. Neste sentido, gostaria de a entrevistar na qualidade de diretora, bem como sete professores do Agrupamento que dirige, pelo que solicito autorização de vossa excelência.

Pede deferimento,

Termas de S. Vicente, 26 de janeiro de 2022

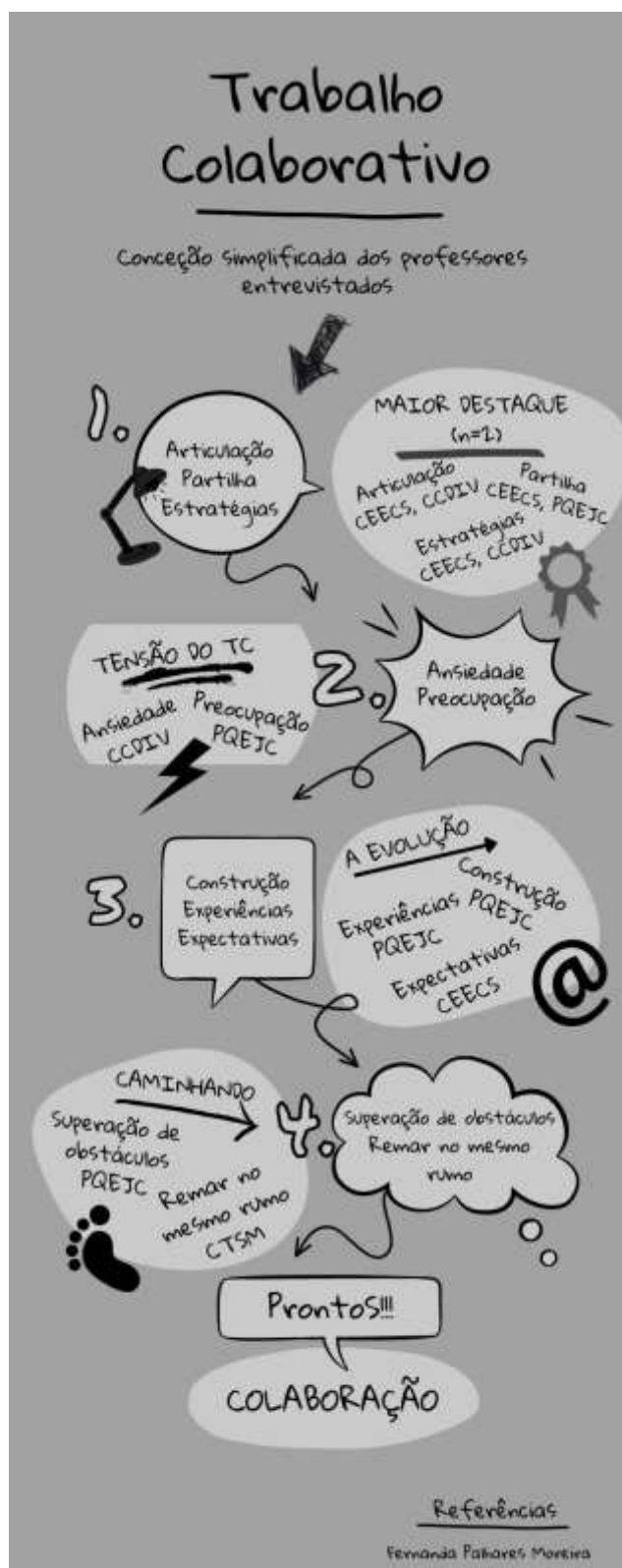
A Mestranda

A Diretora

(Maria Fernanda Palhares Leite Moreira)

(DLC)

ANEXO 4 – INFOGRÁFICO - CONCEÇÕES SIMPLIFICADAS DE TRABALHO COLABORATIVO



Fonte: Elaboração da autora a partir das categorias emergentes da entrevista coletiva