

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

## RESUMO

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

Generosa Pinto Silva  
Vilela Pinheiro <sup>i</sup>  
Universidade Católica  
Portuguesa, Portugal.

José Matias Alves <sup>ii</sup>  
Universidade Católica  
Portuguesa, Portugal.

**Palavras-chave:** Equipas educativas; Colaboração; Aprendizagem profunda; Práticas pedagógicas.

## 1. INTRODUÇÃO

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

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

Por outro lado, a passagem de um currículo prescrito para um currículo construído e aprendido vai implicar, ainda, pensar e praticar uma gramática escolar mais generativa e transformacional (Alves, 2021), por meio de uma flexibilização dos modos de agrupar os alunos, da forma de organizar os espaços e os tempos e por modos mais colaborativos de ser professor, através da tecnologia das equipas educativas (Cabral & Alves, 2016b; Formosinho & Machado, 2009, 2016a).

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

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

com um apoio mais individualizado, por parte do professor, sempre com o objetivo de melhorar a sua prestação académica (Verdasca & Cruz, 2006).

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

Neste contexto, a problemática do desenvolvimento profissional dos professores passa a assumir um grande relevo (OECD, 2019), e aprender a ensinar deve constituir-se como uma prática informada, investigada e discutida com os pares ou supervisores, num processo de construção de conhecimento interpares (Roldão, 2005). Efetivamente, para que os professores adquiram competências e disposições que os preparem para serem solucionadores criativos de problemas, transformando-se em profissionais interligados e colaborativos ao longo da vida, o seu processo de aprendizagem deve passar a ser reestruturado a partir de novas parcerias de aprendizagem e de tarefas de aprendizagem profunda (Fullan & Langworthy, 2014). Parece, assim, pertinente e relevante que sejam promovidas ações de aprendizagem profissional que ponham em prática as ideias centrais da nova pedagogia, tais como: a colaboração; a investigação; a autonomia; a inclusão; a diversidade; e a equidade (Pacheco, 2019; Viesca et al., 2023).

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

e depois ação (Schön, 1997), os professores passam a questionar e a reavaliar os seus pressupostos tácitos, ou seja, os seus modelos mentais, considerados como generalizações ou imagens que influenciam a forma como veem o mundo e se comportam, numa aprendizagem double loop (Day, 2001), que lhes exige um confronto consigo próprios, assim como respostas críticas e os transforma em arquitetos da ação (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

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

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

Ora, este desenvolvimento profissional contínuo deve ter como objetivo primordial uma mudança ou melhoria das práticas do professor, visível nas suas ações e pensamentos (Kelchtermans, 2023). De facto, a formação de cidadãos autónomos, afirmativos, inovadores e solidários vai exigir à escola e aos professores a operacionalização de uma pedagogia que promova as aprendizagens e ative a vontade de aprender, através da aplicação de processos fundados no desafio, na observação, na experimentação e na resolução de problemas, assim como através da diversificação de tipos, técnicas e instrumentos de avaliação, ao serviço do desenvolvimento humano, da descoberta de talentos e não da seleção e da estratificação (Alves, 2021). Deste modo, a promoção de competências fundacionais, competências para aprender e inovar, competências emancipatórias, competências humanistas e artísticas, competências sociais e emocionais (Figueiredo, 2017; Pellegrino, 2017), passa pela prática de pedagogias de nova geração que as promovam, tais como: as pedagogias exploratórias, projetivas, da explicação, do treino, da emancipação e da socialização (Figueiredo, 2021).

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

## 2. METODOLOGIA

O Paradigma qualitativo, naturalista, construtivista e interpretativo (Afonso, 2014; Almeida & Freire, 2017) esteve na base da conceptualização, conceção, condução e interpretação da presente investigação, uma vez que permite o acesso à compreensão intuitiva e tácita de uma cultura, através de uma pesquisa em contexto que não se cinge a perguntar o que as pessoas dizem que fazem, mas permite ver o que as pessoas fazem realmente (Tracy, 2020), partindo do princípio de que as pessoas constroem significado a partir das suas ações em relação ao espaço, ao tempo e às circunstâncias em que se inscrevem (Day, 2023). Optámos por uma metodologia de estudo de caso por considerarmos que se trata do meio mais adequado para permitir a construção de relatos mais pormenorizados, multifacetados e ricos sobre o efeito do trabalho em equipas educativas na aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, nos seus modos e práticas de trabalho dentro da sala de aula. Consideramos, desta feita, como Questão e Subquestões de Investigação, orientadoras deste estudo, as seguintes: (1) Quais os efeitos que o trabalho dinamizado, no contexto de equipas educativas, provoca nos seus intervenientes e nos processos educativos?; (2) A redefinição do papel dos professores, dos seus modos de ver a profissão e dos seus métodos de trabalho são objeto de metamorfose devido à participação em equipas educativas?; (3) Existem abordagens pedagógico-avaliativas mais justas e eficazes que podem ser geradas por um trabalho mais colaborativo e reflexivo no seio das equipas educativas?

Os dados foram recolhidos, num Agrupamento de Escolas do norte de Portugal, que acolhe alunos do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade. O Agrupamento tinha 85 professores e 980 alunos em 2023. Iniciámos o nosso trabalho de recolha de dados com a observação de aulas ( $n = 12$ ) de diversas disciplinas do 8º e 9º anos, correspondentes aos anos de escolaridade dos alunos que responderam ao inquérito por questionário. Aplicámos dois inquéritos por questionário: um dirigido a todos os professores da escola do 1º ao 9º ano de escolaridade ( $n = 70$ ) e outro a uma amostra de alunos do 8º e 9º anos ( $n = 75$ ), a melhor e a pior turma (em termos de resultados académicos) de cada um dos anos letivos em questão. Escolhemos estes alunos por serem os mais velhos da escola e terem, por isso, uma melhor perceção dos desenvolvimentos ocorridos, por terem perfis de aprendizagem diferentes e por termos centrado o nosso estudo na observação das reuniões das equipas educativas ( $n = 7$ ) e de aulas ( $n=12$ ) destes anos de escolaridade. Posteriormente, realizámos dois grupos de discussão focalizada – com professores ( $n = 6$ ) e com alunos ( $n = 8$ ) –; entrevistas semiestruturadas aos coordenadores das equipas educativas ( $n = 3$ ) e ao diretor do Agrupamento e uma entrevista coletiva às técnicas educacionais ( $n = 2$ ) que integravam também as equipas educativas. Estas entrevistas e grupos de discussão focalizada foram realizados via plataforma Zoom no momento mais conveniente para todos. As entrevistas decorreram entre 40 a 60 minutos e os grupos de discussão focalizada entre 60 a 70 minutos, conforme explicitamos na Tabela 1.

**Tabela 1**  
*Síntese dos dados qualitativos recolhidos – participantes*

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

Nota: Elaboração própria.

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

Para validarmos os questionários, assim como os guiões das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada, submetemo-los a uma análise qualitativa realizada não só por peritos mas também por indivíduos, que, embora noutros contextos, se encontravam na mesma situação que os participantes e puderam avaliar o conteúdo e a forma dos diferentes itens em termos de clareza, compreensibilidade e coerência com os objetivos do instrumento, através do método da reflexão falada (Almeida & Freire, 2017; Coutinho, 2022).

Aos dados resultantes dos inquéritos por questionário, foi feita uma análise estatística descritiva, através do IBM SPSS (Versão 28). Todos os dados resultantes das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada foram registados digitalmente, transcritos e categorizados em temas emergentes, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2013) e seguindo as categorias e subcategorias que passamos a apresentar na Tabela 2.

**Tabela 2**  
*Análise de conteúdo: Categorias e subcategorias*

<b>Colaboração</b>	Interação	Apoio	Organização	Equipas Educativas	Objetivos		
		Envolvimento no diálogo			Funcionamento		
		Gestão colaborativa do Currículo			Vantagens		
		Gestão colaborativa dos alunos		Constrangimentos			
		Participação e contributos		Turma Mais	Funcionamento		
		Produção de documentos em conjunto			Objetivos		
		Tomada de decisões		Limitações			
	Observação dos colegas	Coadjuvância	Aprendizagem	Professor	Mudanças das práticas pedagógicas	Tecnologias	
		Tutoria				Diferenciação pedagógica	
		Intervisão das práticas				Pedagogia da explicação	
Partilha	Crenças e valores	Mudança das práticas avaliativas			Pedagogia do treino		
	Objetivos				Pedagogia da pesquisa		
	Planificação				Pedagogia da socialização		
Reflexão crítica e dialógica	Aprovação das avaliações	Mudança das práticas avaliativas			Professor	Mudança das práticas avaliativas	Pedagogias exploratórias
	Avaliação e análise de dados						Trabalho de casa
	Discussão e estratégias						Avaliação para a aprendizagem
	Partilha de conhecimentos						Avaliação como estímulo
			Avaliação como sanção				
Semântica	Ativa-passiva	Mudança na interação professor/aluno	Professor	Mudança na interação professor/aluno	Avaliação da aprendizagem		
	Autêntica-artificial				Feedback dos colegas		
	Coerente-balcanizada				Feedback dos professores		
	Convergente-divergente				Tipos, técnicas e instrumentos		
<b>Autonomia</b>	Escola	Equipas Educativas	Aluno	Mudança na interação professor/aluno	Ambiente de trabalho		
					Professores	Apoio	
	Semântica	Constrangida	Aluno	Mudança na interação professor/aluno	Mudança na interação professor/aluno	Estimulação	
		Construída				Instrução	
		Prescrita/ decretada				Socialização	
		Simulada/ mitificada				Estimulação	

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

No início de todo o processo investigativo, foi apresentado o estudo ao diretor do Agrupamento e solicitada, desde logo, a sua autorização para a respetiva aplicação. Foram, também, estabelecidos acordos éticos com todos os participantes e com os seus representantes legais, no caso dos alunos, para que fossem garantidos o conhecimento do âmbito e dos objetivos do estudo; os consentimentos informados; o direito de desistência; e o anonimato.

### **3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS**

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

#### **3.1 PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE TRABALHO EM EQUIPAS EDUCATIVAS**

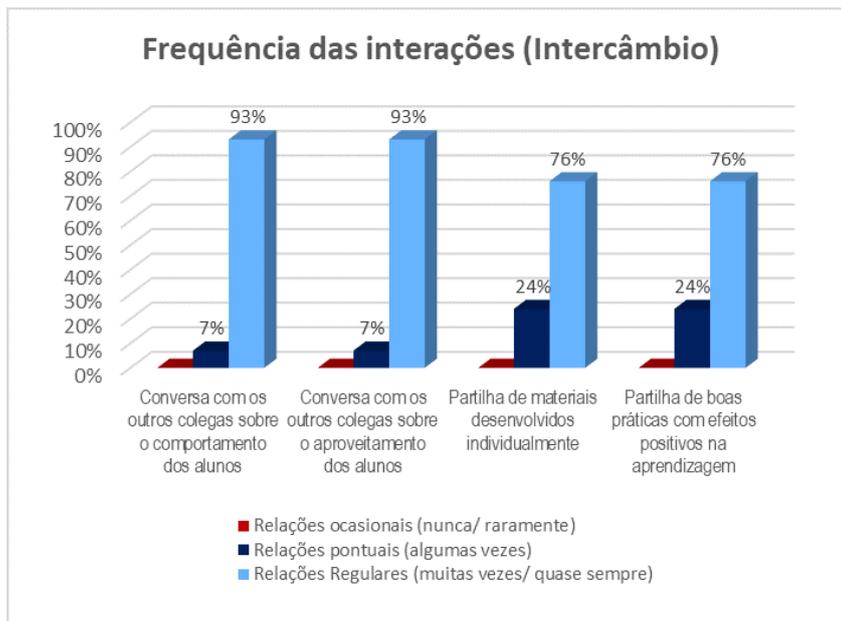
Começamos por indagar se a inovação organizacional das equipas educativas se está a constituir, no contexto estudado, como uma oportunidade de aprendizagem profunda, ancorada num tempo de qualidade para colaborar, partilhar, coplanear, refletir, investigar, orientar e criar (Mezza, 2022).

##### **3.1.1 COLABORAÇÃO**

Dado que a colaboração é um conceito complexo e multifacetado (Hargreaves, 2019), que depende dos participantes, da intensidade das interações, da qualidade das relações, do seu conteúdo e objetivos (Drossel et al., 2019), para podermos compreender como essa colaboração pode variar, assim como os seus benefícios para a capacitação dos professores, é importante começarmos por verificar a frequência de diferentes interações colaborativas que se vão realizando no dia a dia da escola (Lima, 2002), conforme os Gráficos 1 a 3.

**Gráfico 1**

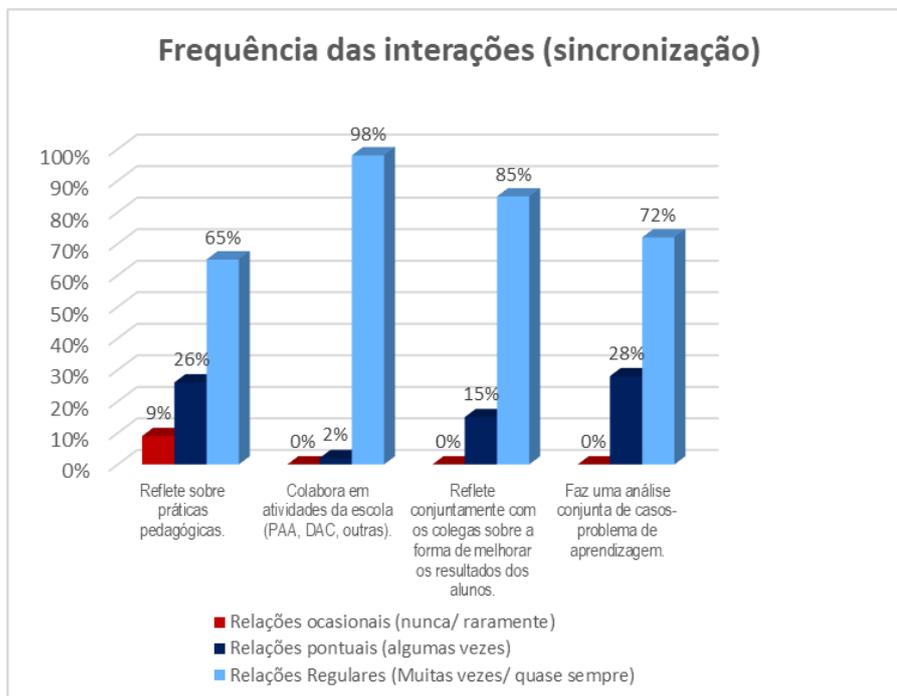
*Frequência das interações de intercâmbio (n = 54)*



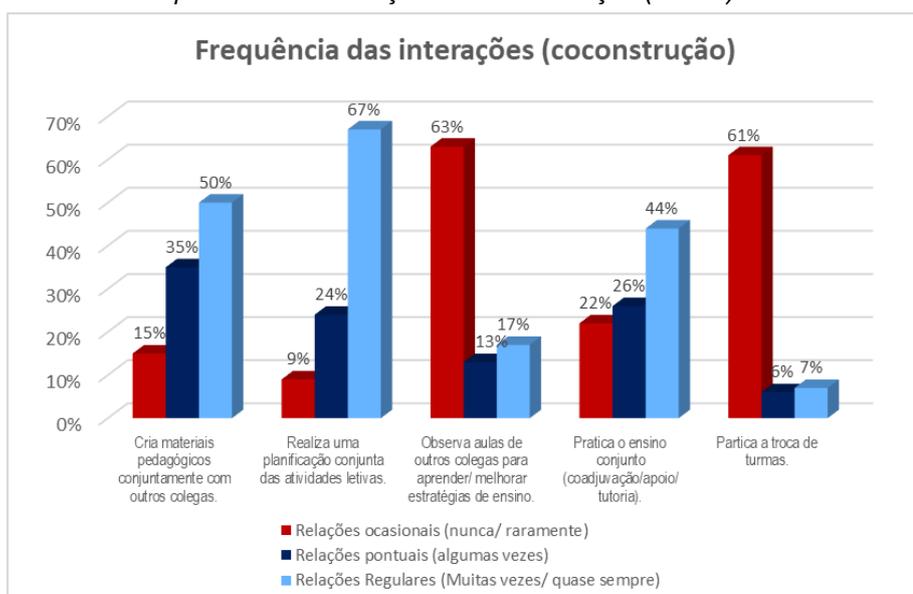
Nota: Elaboração própria.

**Gráfico 2**

*Frequência das interações de sincronização (n = 54)*



Nota: Elaboração própria.

**Gráfico 3***Frequência das interações de coconstrução (n = 54)*

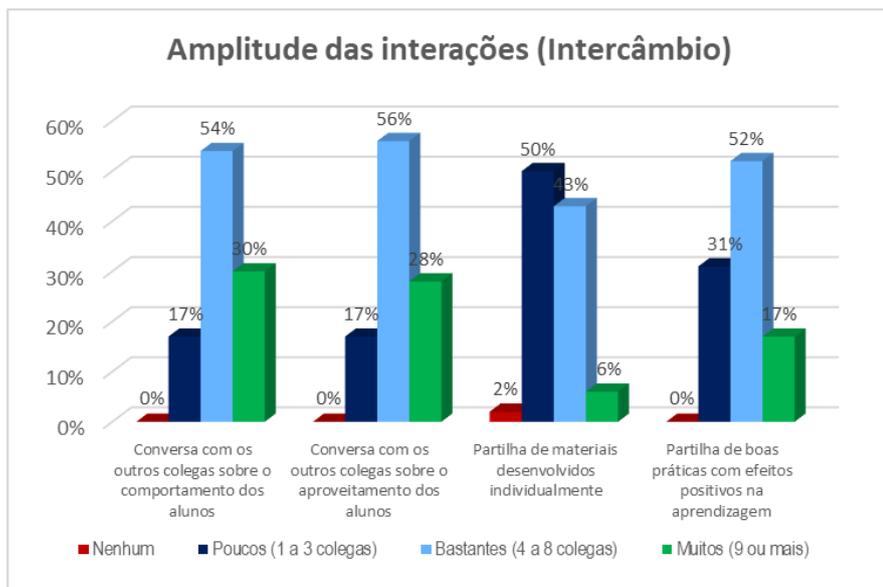
Nota: Elaboração própria.

Para facilitar a análise dos dados apresentados nos gráficos, começámos por organizar as várias interações contempladas, segundo os três tipos de colaboração, conceptualizados por Gräsel et al. (2006): intercâmbio (Gráfico 1); sincronização (Gráfico 2); e coconstrução (Gráfico 3), tendo em conta o grau de interdependência, o tempo e a apropriação conceptual que vão exigindo aos professores. Pelas percentagens apresentadas, verificámos que as interações mais exigentes, as que estão agrupadas na área da coconstrução, são as que se realizam com menor frequência entre os professores (Gráfico 3). Destacamos, nos dados apresentados, uma baixa frequência de interações, como a observação de aulas de outros colegas para aprender/melhorar as estratégias de ensino, a troca de turmas e, ainda, a produção de materiais pedagógicos em conjunto, o que pode estar a limitar uma análise crítica dos problemas da prática, a partir da sua observação e partilha, como também concluíram Vedder-Weiss et al. (2020) e Chua et al. (2020) e, por conseguinte, uma nova forma de os professores perspetivarem e concretizarem as suas próprias práticas (Lund, 2020).

Apesar da relevância do critério da frequência das diferentes interações profissionais, que contemplamos para o estudo das relações colegiais entre os professores, uma análise que se cinja apenas à sua frequência acaba por ser limitativa, pois ignora o número de relações em que os professores se envolvem na sua escola, correndo o risco de introduzir uma visão distorcida das reais características das culturas profissionais dos professores. Na verdade, alguns tipos de interações frequentes podem diferir na medida em que se resumem a contactos com um número limitado de professores (Lima, 2002). Daí a pertinência de fazermos a análise da amplitude de cada um dos tipos de interação em estudo, como se pode verificar nos Gráficos 4 a 6.

**Gráfico 4**

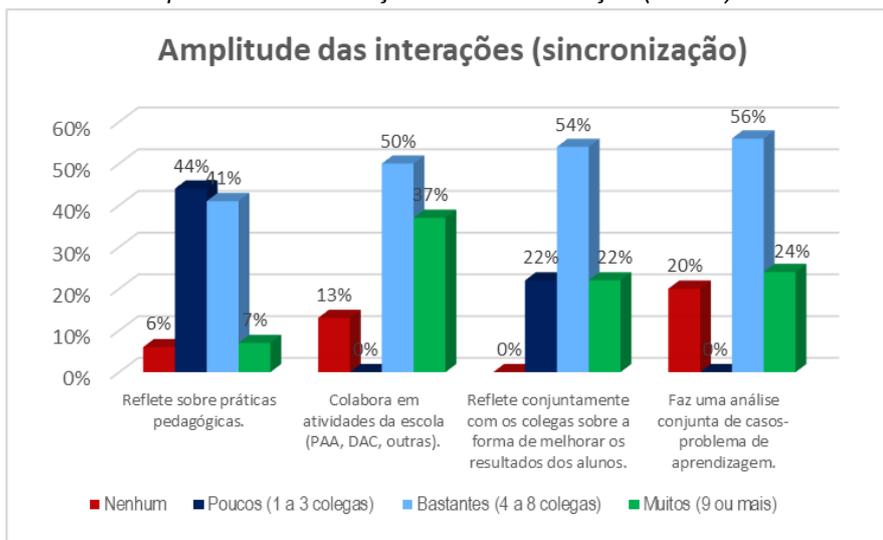
*Amplitude das interações de intercâmbio (n = 54)*



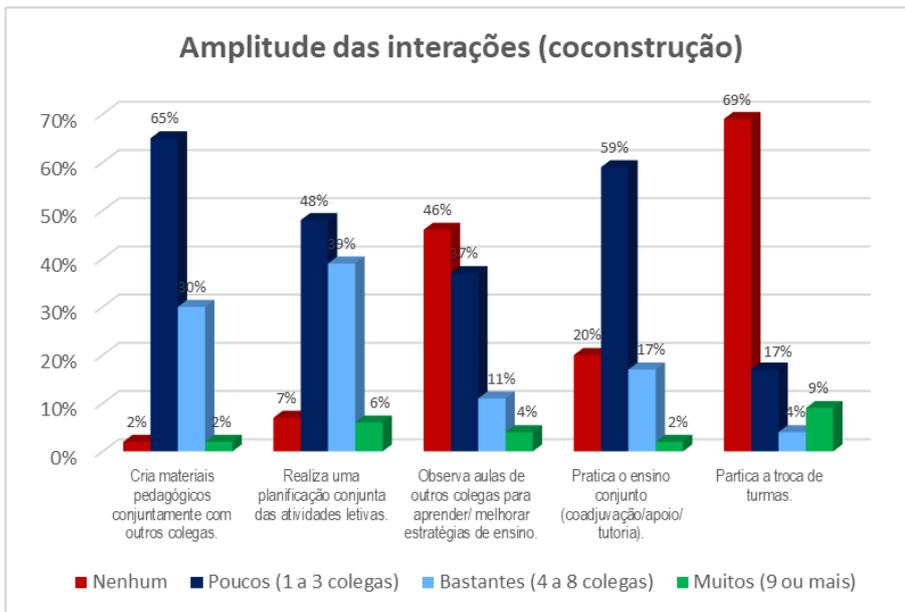
Nota: Elaboração própria.

**Gráfico 5**

*Amplitude das interações de sincronização (n = 54)*



Nota: Elaboração própria.

**Gráfico 6***Amplitude das interações de coconstrução (n = 54)*

Nota: Elaboração própria.

Constatámos, a partir dos dados apresentados, que as interações mais complexas, como a criação de materiais conjuntos, a observação de aulas de outros colegas, a prática do ensino conjunto e a troca de turmas, se realizam em pequenos grupos, ou seja, entre um número restrito de professores, de um a três ou mesmo com nenhum (Gráfico 6).

Concluimos, desta feita, que as interações de coconstrução, apresentadas nos Gráficos 3 e 6, além de serem as menos frequentes, são, também, aquelas que se realizam entre um número mais reduzido de professores. Porém, segundo Drossel et al. (2019), este é o tipo de colaboração que mais impacto tem na profissionalização dos professores, melhorando as suas práticas e qualidade de ensino, através do *feedback* constante e da reflexão com outros colegas, o que nos pode deixar antever, desde logo, um possível entrave a uma aprendizagem profunda dos professores do Agrupamento em estudo.

Fomos, então, tentar compreender melhor estas dinâmicas colaborativas, observando-as em contexto de reunião de equipas educativas e ouvindo não só os participantes nessas interações: Coordenadores das equipas (C), Professores (P) ou Técnicas Educacionais (TE), mas também considerando as perceções do Diretor (D) e dos Alunos (A).

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

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

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

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

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

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

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

Sim, em certa medida, parece haver um apoio mútuo, nomeadamente, entre um núcleo central da equipa, onde nem todos estão integrados, ou porque raramente participam nas discussões, mesmo quando chamados a intervir ... ou porque estão alheados do trabalho que está a ser realizado, como se não fossem membros daquela equipa. [...] Felizmente, estes são poucos, mas continuam a travar aqui o progresso e não entram nesta equação do apoio mútuo, uma vez que nem estão disponíveis para o dar, nem contam com ele. (C2)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pudemos, ainda, constatar que a observação de aulas de outros colegas não é uma prática do Agrupamento em estudo, também confirmado pelos Gráficos 3 e 6, porém, o exercício da coadjuvância, assim como algumas dinâmicas de trabalho das equipas educativas estão a permitir

um conhecimento mais consistente das práticas implementadas, dos materiais usados, da gestão de sala de aula, assim como da avaliação aplicada pelos diferentes membros da equipa. Logo, sem entrar na sala de aula de outros colegas, já é possível saber como fazem a gestão da sua disciplina e das suas práticas, que dificuldades vão experimentando e como as procuram resolver, o que, segundo os professores, tem contribuído para a sua aprendizagem:

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

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

Na questão também das mediadoras sociais, que elas também estão nas equipas [...] E falam também dos projetos, a questão do projeto da mentoria, que também é muito interessante e que ajuda muito os alunos. (P4)

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

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

### 3.1.2 REFLEXÃO CRÍTICA E DIALÓGICA

Pareceu-nos relevante, ainda, compreender como é feita a avaliação e análise de dados, assim como a discussão de estratégias, no contexto das equipas educativas em estudo. Constatámos que ambas são feitas, essencialmente, a partir da avaliação formativa e dos resultados escolares dos alunos nas diferentes disciplinas, o que permite um diagnóstico de fragilidades, embora centrado na análise e monitorização das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades:

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

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

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

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

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

Parece, portanto, haver lugar para uma reflexão sobre as dificuldades diagnosticadas e uma tentativa de encontrar uma forma de as superar, mas marcada por uma tendência dos professores para externalizarem as explicações do fracasso da aprendizagem, excluindo a sua maneira de ensinar como via central da sua promoção, o que parece, também, estar a contribuir para o desperdício de mais uma oportunidade de meta-análise,

essencial na construção, renovação e desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores (Roldão, 2017). De facto, uma partilha que se foque na troca de informações sobre o comportamento e aprendizagem dos alunos, sem progredir para uma desconstrução, uma desocultação, uma meta-análise das práticas, vai dificultar a passagem de um conhecimento tácito a um saber articulado e sistemático, num contexto de coconstrução (Hargreaves, 2019; Pozas & Letzel-Alt, 2023). Desta feita, parece-nos que a fragilidade de uma análise crítica relativamente às práticas e às opções curriculares, ou seja, ao nível da reflexão sobre a ação (Schön, 1997), por parte dos docentes das equipas educativas, pode estar a obstaculizar um salto qualitativo para uma aprendizagem profunda dos professores e, possivelmente, na sua prática docente e organizacional (Lund, 2020; Roldão, 2017). O que torna as atividades de colaboração mais profundas é não só uma maior exigência de interdependência entre os professores mas também o seu enfoque em dinâmicas de trabalho diretamente sintonizadas para melhorar os processos de ensino na sala de aula (Nilsson Brodén, 2022), o que parece estar a acontecer, de uma forma muito ténue, nestas equipas educativas.

### 3.1.3 AUTONOMIA

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

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

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

Por um lado, parece não haver, apesar do novo discurso legal, que apregoa a autonomia e a flexibilidade, autoria e autoridade das equipas e dos

professores na resolução de alguns problemas da escola, a inspiração para a atuação é sempre emanada da Tutela:

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

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

Isto (promover a implicação de todos no trabalho) transcende-me, transcende-me enquanto professor e transcende-me enquanto responsável de uma equipa. Isto é de pertença de quem? Quem é que pode ajudar a resolver isto? Alguém que está mais acima do que eu, hierarquicamente. Delego nesse alguém. (C1)

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

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

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

Esta fragilidade de práticas mais complexas, capazes de despoletar uma aprendizagem profunda (Lund, 2020), assim como uma autonomia colegial pouco consistente podem, ainda, explicar uma mentalidade fossilizada no tempo, ainda bastante fechada, individualista, balcanizada, conformista e de insegurança (Sachs, 2016), que também não beneficia uma mudança

dos modos de pensar e agir, por parte de alguns professores, de acordo com o diretor, coordenadores das equipas e professores:

Cada um está muito atreito ao seu quintal ainda, certo? Isto é, custa-lhe trabalhar colaborativamente e o que lhe custa, se calhar, ter um colega na sala de aula! [...] E, portanto, enquanto não se quebrarem uma série de pequenas barreiras psicológicas, muitas vezes, isto não vai avante. [...] não nos permitimos incorporar, na nossa prática, novos conceitos. Nós temos medo de arriscar. As pessoas jogam pela segurança. (C1)

A falta de abertura de alguns colegas que continuam muito fechados para poderem proteger as suas fragilidades. (C2)

Eu acho que são pessoas que não se habituaram ainda à partilha. Acham que o ensino é muito individual e que cada professor é um professor e é que sabe de si. [...] O individualismo, digamos assim. (C3)

Ora, para termos os alunos mais devidamente preparados, temos que mudar a forma de pensar do professor, deixar de pensar no sentido da sua área, deixar de pensar unicamente na sua área disciplinar, na sua sala de aula e na sua turma, para passar a pensar um ano de escolaridade, pensar de forma transdisciplinar e de forma que os conteúdos da sua área disciplinar façam sentido em outras áreas disciplinares. (D1)

Eu acho que cada um de nós considera que é dono da sua disciplina e é o seu trabalho que está ali em causa e, enquanto não houver mudança de paradigma, pensar que eu é que mando na minha disciplina, eu é que sei, este eu é que sei tem de mudar. (P2)

Eu sinto que ainda há muito a sua disciplina, a sua aula, o seu grupo. (TE1)

Segundo Lund (2020), uma mudança de mentalidade e das práticas dos professores pressupõe que os seus pensamentos e ações habituais sejam examinados e postos em causa, o que requer, por um lado, observação e análise crítica das práticas e, por outro, uma reflexão mais ampla – incluindo aspetos morais, emocionais e políticos do ensino – e mais profunda, tocando nas crenças que os professores têm de si próprios e da educação (Kelchtermans, 2009).

### 3.2 EFEITOS DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES NOS SEUS MODOS E PRÁTICAS DE TRABALHO DENTRO DA SALA DE AULA

Considerámos pertinente procurar perceber, ainda, o que mudou nas práticas de sala de aula dos professores a trabalharem nas equipas educativas estudadas. Assim, a partir da observação de aulas ( $n = 12$ ), realizámos um registo das práticas mais implementadas, constatando que as mais frequentes continuam a ser as metodologias da explicação e do treino (Figueiredo, 2021), operacionalizadas através da exposição de conteúdos em interação com os alunos e/ou a partir do *PowerPoint* (PPT) e de plataformas interativas; da resolução de exercícios a partir de fichas de trabalho e do caderno de atividades; do trabalho individual e de pares. Nas observações realizadas, não tivemos oportunidade de observar metodologias mais ativas e exploratórias, como o trabalho de projeto, os trabalhos de pesquisa, as atividades experimentais ou a técnica da aula invertida, conforme podemos constatar na Tabela 3.

**Tabela 3**  
*Frequência – Práticas pedagógicas*

Frequência Práticas Pedagógicas	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Uso das novas tecnologias	12	0,00	3,00	1,41	1,24
Exposição de conteúdos a partir do manual	12	0,00	3,00	0,83	1,26
Exposição de conteúdos a partir de PPT ou plataformas interativas	12	0,00	3,00	1,16	1,46
Exposição de conteúdos a partir da interação com os alunos	12	0,00	3,00	2,50	1,16
Resolução de exercícios a partir de fichas de trabalho/caderno de atividades	12	0,00	3,00	1,66	1,30
Resolução de exercícios a partir de plataformas interativas	12	0,00	2,00	0,16	0,57
Sistematização de conteúdos em mapas conceituais/esquemas	12	0,00	3,00	0,91	1,24
Trabalho individual	12	0,00	3,00	1,33	1,43
Trabalho de pares	12	0,00	3,00	1,08	1,31
Trabalho de grupo	12	0,00	0,00	0,00	0,00
Apresentação de vídeos/filmes	12	0,00	3,00	0,58	1,16
Apresentações orais de trabalhos feitos pelos alunos	12	0,00	3,00	0,25	0,86
Análise e discussão de situações/problemas/observações ou experiências	12	0,00	3,00	0,25	0,86
Registo de conclusões/soluções/possibilidade	12	0,00	3,00	0,50	1,16

Nota: Elaboração própria.

Quando questionados, no grupo de discussão focalizada, os alunos reiteraram que as práticas mais comuns são a da explicação e exposição de conteúdos, que não existe uma cultura de trabalho de grupo e, por isso, não se sentem muito confortáveis e preparados para o trabalho em equipa. Além disso, afirmaram que as pedagogias exploratórias, apesar das suas vantagens, não são práticas comuns:

A matéria é dada, no fim, é feita a clássica pergunta: Alguém tem alguma dúvida e, logo passamos para os exercícios. (A6)

Na minha turma, nunca fizemos experiências a Físico-Química este ano. Contrariamente, em Ciências, realizamos uma vez, tendo sido essa uma aula diferente das outras, onde a maioria dos alunos colaborou. Consistiu na abertura de um coração de um animal para sabermos como é que era o interior do mesmo. (A8)

Trabalhamos mais individualmente, mas eu acho que nós, principalmente, nos temos de sentir confortáveis no grupo em que estamos e.... Verificar que todo o grupo trabalha em prol do mesmo e.... Se eu me sentir confortável no grupo, sinceramente, trabalharei nesse grupo, mas, se não me sentir, prefiro trabalhar individualmente. (A4)

Relativamente ao recurso às tecnologias, o uso do telemóvel é mais comum na sala de aula do que o uso do computador e serve, essencialmente, para fazer pequenas pesquisas, alguns testes *online*, *kahoots*, o que os motiva para a aprendizagem. No entanto, o recurso a estas tecnologias, embora auxilie o professor nas suas práticas pedagógicas, não está a servir para uma revolução das mesmas, porque não tem contribuído para uma diferenciação pedagógica consistente, nem para momentos de aprendizagem centrados na ação dos alunos, através das metodologias de projeto ou da exploração (Figueiredo, 2021):

Além dos professores usarem a sua plataforma para marcar falta aos alunos, que, muitas vezes, não estão presentes, usam outras plataformas, como o Kahoot, para, supostamente, ajudar os alunos a entender a matéria de forma prática com exercícios online. (A4)

Sim, trago e tenho usado, ocasionalmente, para fazer pesquisas rápidas sobre o significado de alguma palavra ou para traduzir frases que estão em inglês ou em francês. Também utilizo o mesmo em questões de aula online. (A6)

Podemos concluir, desta feita, que se regista uma fragilidade na implementação de abordagens pedagógicas centradas nos alunos e orientadas para a promoção de uma aprendizagem ativa, através de um ensino baseado em problemas e casos concretos, capaz de promover o pensamento crítico (Christodoulou & Papanikolaou, 2023).

Quando questionados sobre as práticas avaliativas, defendem que os professores já se preocupam em avaliar outras competências, que não as escritas, através de instrumentos de avaliação diversificados, o que permite alargar as aprendizagens dos alunos:

Tudo conta para a avaliação, não é? Logo, acho que esses outros trabalhos também são benéficos para a nossa aprendizagem e para alargarmos o nosso conhecimento. (A8)

Portanto, embora paulatinamente, parece existir uma aproximação a uma perspetiva mais construtivista do processo avaliativo, acentuando-se a diversidade de fontes, instrumentos e estratégias avaliativas (Alves, 2017b).

Os alunos referem, ainda, uma preocupação, por parte dos professores, em dar-lhes um feedback oral, o que os ajuda a perceber o que têm de melhorar, embora o feedback escrito não seja uma prática comum.

Quase sempre os professores falam com os alunos sobre aquilo que têm que fazer para subirem as notas, principalmente, agora, no final do 9º, que temos de ter notas para transitar de ano e ir a exame nacional. (A8)

Sim, eu concordo e acho bem essa conversa, porque os alunos, às vezes, estão perdidos e não sabem o que fazer para melhorar e isso contribui para eles conseguirem dar um passo à frente. (A2)

A maior parte deles só metem a nota (no teste) e não metem nada escrito, então, não... Muitas vezes, não conseguimos entender o que fizemos de errado, nem o que devemos tentar inovar e melhorar. (A3)

Contudo, para estar ao serviço das aprendizagens de todos os alunos, a avaliação deve focar-se na compreensão dos êxitos e inêxitos, através da prática sistemática do *feedback* (Alves, 2017b), nomeadamente o escrito, que só fará sentido se lhes fornecer pistas úteis para uma autocorreção e tomada de consciência das suas lacunas (Fernandes, 2005).

Este processo de instrução, muito centrado na pedagogia da explicação e do treino, pode, também, explicar um ambiente de sala de aula, por vezes, marcado pela desatenção, falta de concentração, falta de interesse e comportamentos desajustados. De facto, segundo Trindade (2017), a compreensão da relação pedagógica está associada à conceção de ensino e aprendizagem dos professores, ou seja, ao modo como se pensa e se concretiza a gestão e a organização do trabalho pedagógico em sala de aula:

Que a nossa turma não é nada... é muito pouco sossegada e torna muito difícil a aprendizagem, principalmente, com paragem repetitiva, muitas vezes, das aulas. E, às vezes, dá-se a matéria muito rápido ou não se fazem certos exercícios ou certas atividades. (A4)

Porém, no contexto da Turma Mais, segundo os alunos, verificou-se não só uma maior adaptação da instrução ao seu perfil de aprendizagem mas também um apoio mais individualizado, facilitados pela homogeneidade do grupo, o que resultou num ambiente mais tranquilo e mais estimulante. Os alunos e os professores realçaram, ainda, que a Turma Mais reforçou a socialização entre alunos de turmas diferentes e que estes grupos mais homogêneos melhoraram o seu sentido de pertença, permitiram uma maior identificação com os pares e, conseqüentemente, um maior bem-estar e uma maior disponibilidade para a participação, a colaboração e a aprendizagem. Com efeito, segundo Oliveira (2021), a aprendizagem socioemocional permite uma melhoria das atitudes do aluno, do seu comportamento e, conseqüentemente, do seu desempenho em termos de aprendizagens significativas e resultados académicos:

Eu acho que ajudou ter um bom ambiente, ter alunos do mesmo nível, o que faz com que nós olhemos uns para os outros e não achemos que uns estão num nível diferente do outro, estamos todos, como é que eu costumo dizer, no mesmo barco. E acho que isso tudo levou a ter um bom ambiente, levou a que toda a gente tivesse uma boa experiência e melhorasse mais as suas habilidades e as notas. (A4)

Foi muito bom poder começar a dar-me com outras pessoas da escola, que, por acaso, conhecia, mas nunca havia falado com elas. (A8)

Eles até, na autoavaliação, [...] a primeira frase que escrevem é: “Gostei muito da Turma Mais porque fiz novos amigos”. (P5)

Como tínhamos mais apoio e isso, nós conseguíamos perceber melhor a matéria e responder corretamente às coisas que nos eram questionadas. Então, ganhávamos mais confiança. (A7)

Claro que sim, claro que vai melhorar a aprendizagem dos alunos. Sim, é um projeto a continuar. (P2)

Verificámos, portanto, que as dinâmicas implementadas na Turma Mais permitiram reforçar, segundo docentes e discentes, a estimulação, a socialização e a aprendizagem dos alunos. Concluimos, pois, que uma gestão mais flexível do currículo, assim como as mudanças das práticas pedagógicas podem estar, também, a ser estranguladas, no contexto em estudo, por alguns constrangimentos organizacionais, tais como: os horários estanques; um currículo espartilhado; e ainda uma dinâmica pedagógica muito focada na centralidade das turmas (Cabral & Alves, 2016b).

#### 4. CONCLUSÃO

As práticas de colaboração entre os professores não são novas (Hargreaves, 2019) e, segundo os últimos estudos da OCDE (2020), a maioria dos professores já está a colaborar entre si de alguma forma e a sua reação indica, na sua maioria, uma mentalidade colegial e colaborativa. Porém, as formas de colaboração são muito diversas e os seus efeitos podem ser muito díspares (Hargreaves, 2019).

O nosso estudo procurou, deste modo, perceber o tipo de colaboração existente entre os professores a trabalhar em equipas educativas e os seus efeitos não só na sua aprendizagem profunda, mas também nas suas práticas de sala de aula. Os nossos dados permitiram-nos compreender que a inovação organizacional das equipas educativas possibilitou uma evolução nas relações profissionais de forma mais positiva e integradora, porque uniu professores de disciplinas diferentes em torno de um objetivo comum, a melhoria das aprendizagens de todos os alunos de um dado ano de escolaridade. Promoveu, também, uma reflexão mais aberta e participada sobre esse grande grupo de alunos, gerando uma procura de soluções face aos problemas diagnosticados, o que acabou por permitir o estabelecimento de interações profissionais mais partilhadas e consistentes. Porém, constatámos que estas evoluções não despoletaram mudanças substanciais nas práticas pedagógicas dos professores, dentro da sala de aula, nem revolucionaram o seu modo de ver a profissão, o que pode encontrar uma explicação, por um lado, numa estrutura organizacional excessivamente rígida e segmentada. Por outro, pode ser justificado por um défice de tarefas colaborativas mais complexas, capazes de promover uma aprendizagem profunda, tais como: (1) uma colaboração mais consistente, que implique dinâmicas de coconstrução, em torno de metas e objetivos específicos, que promovam uma responsabilidade partilhada; (2) uma colaboração convergente, que envolva a totalidade dos atores; (3) uma colaboração ativa, em que os professores se envolvam numa efetiva gestão da extensão e sequência dos conteúdos, definam prioridades e projetos integradores que respondam às necessidades e especificidades dos alunos; (4) uma colaboração autêntica, em que, num ambiente de respeito e confiança mútuos, as práticas possam ser observadas, analisadas, confrontadas e repensadas num ambiente colegial; (5) uma colaboração produtiva, que não procura a solução para os problemas de aprendizagem dos alunos em causas externas, mas tenta encontrá-las no seio das próprias dinâmicas de sala de aula; (6) uma colaboração mais reflexiva, em que os professores analisem todos os dados de forma curiosa para chegar a soluções significativas.

Percebemos, assim, que a complexidade deste processo de aprendizagem carece de novas parcerias colaborativas entre mentores das universidades e professores, baseadas na investigação, transformando o desenvolvimento profissional dos professores através de um ensino focado na investigação, o que poderá colocar os professores numa posição mais forte para responder, positiva e autonomamente, aos desafios que enfrentam (Figueiredo, 2021; Menter & Flores, 2020).

Posto isto, procurámos que a nossa investigação tivesse implicações para os decisores políticos, para os diretores, bem como para os professores, ao mostrar que, embora o discurso legal e os líderes escolares tenham em vista envolver os professores na colaboração por razões estratégicas, não se regista, ainda, uma preocupação em procurar capacitá-los através dela (Hargreaves, 2019). Por outro lado, ao contribuirmos para o enriquecimento do conhecimento sobre a aprendizagem dos professores em contexto de trabalho colaborativo e identificando vários constrangimentos que limitam a sua aprendizagem profunda e explicam uma mudança muito ténue e lenta das práticas de sala de aula, procurámos apontar várias pistas de ação quer para os diretores, quer para os professores.

Sugerimos, porém, que outros trabalhos futuros possam investigar estas dinâmicas colaborativas em equipas educativas e os seus efeitos, num maior número de escolas, para compreender em que medida os resultados desta investigação, circunscritos a um caso específico, podem ser alargados a contextos similares.

### CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

### AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições dos autores: Conceptualização, GP e JMA; Metodologia, GP e JMA; Validação, JMA; Análise formal, GP e JMA; Investigação, GP; Curadoria dos dados, GP; Escrita do rascunho original, GP; Escrita das revisões e correções, GP e JMA; Supervisão, JMA. Todos os autores leram e concordaram com a publicação da versão deste manuscrito.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.ª Ed.). Psiquilíbrios.
- Alves, J. M. (2017a). Autonomia e flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25161/1/9789898835321.pdf>
- Alves, J. M. (2017b). Avaliação pedagógica: Alargar os horizontes da avaliação ao serviço das aprendizagens. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp.141-172). Fundação Manuel Leão.

Alves, J. M. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.), *Mudança em movimento: Escolas em tempo de incerteza* (pp.25-48). Universidade Católica Editora.

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads., 2.ª Ed.). Edições 70.

Bolivar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Eds.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 7-11). Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., & Alves, J. M. (2016a). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar: Ensaio de sínteses. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 161-179). Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., & Alves, J. (2016b). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE): A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 81-113. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>

Christodoulou, P., & Papanikolaou, A. (2023). Examining pre-service teachers' critical thinking competences within the framework of education for sustainable development: A qualitative analysis. *Education Sciences*, 13(12), e1187. <https://doi.org/10.3390/educsci13121187>

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

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X024001249>

Coutinho, C. (2022). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2.ª Ed.). Almedina.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, Trad.). Porto Editora.

Day, C. (2023). Professionalism in practice: Contextual differences in understandings, practices, and effects of teacher autonomy. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 787-808). Palgrave Macmillan. [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/220332299/Complete\\_book\\_PDF.pdf](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/220332299/Complete_book_PDF.pdf)

Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 187-208. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y>

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

Figueiredo, A. D. (2017). Que competências para as novas gerações?. In A. Matos, G. Martins & P. Hanenberg (Coords.), *O Futuro ao nosso alcance: Homenagem a Roberto Carneiro* (pp. 325-333). Universidade Católica Portuguesa.

Figueiredo, A. D. (2021, fevereiro 5). A universidade em tempos de incerteza: Modelos e pedagogias [Apresentação em conferência]. In *Workshop DEI*. Universidade do Porto. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10150.86087>

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

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

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

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

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. [https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen: Eine Aufgabe für Sisyphos?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. Veiga Simões (Orgs.), *A aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Pedago.

Kelchtermans, G. (2023). Continuing professional development: Negotiating the zip. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 551-574). Palgrave Macmillan. [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/220332299/Complete\\_book\\_PDF.pdf](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/220332299/Complete_book_PDF.pdf)

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

Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

Menter, I., & Flores, M. A. (2020). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1856811>

Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*. (OECD Education Working Paper No. 276). OCDE Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/117a675c-en>

Mockler, N. (2005). Trans/forming teachers: New professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580500200293>

Nilsson Brodén, D. (2022). *Cross-sector and interprofessional collaborations: A powerful tool for the teaching profession?*. (OECD Education Working Paper No. 283). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7144c6ac-en>

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>

OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD Publishing. [https://dx.doi.org/10.1787/trends\\_edu-2019-en](https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en)

OECD. (2020). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as valued professionals* (Vol. II). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Oliveira, M. (2021). Atribuição de causalidade, desempenho escolar e currículos socioemocionais: Aproximações críticas entre sociologia e psicologia da educação. *Revista Educação Online*, 16(37), 35-54. <https://doi.org/10.36556/eol.v16i37.953>

Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25161/1/9789898835321.pdf>

Pellegrino, J. W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 223-251). OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization?. *Cogent Education*, 10(2), e2240941. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especialidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre a Educação*, 12(13), 105-126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: O triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144367>

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)

Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (3.ª Ed., pp. 79-91). Dom Quixote.

Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd Ed.). Wiley-Blackwell.

Trindade, R. (2017). A revolução pedagógica do século XXI: Continuidades e ruturas. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Da construção do sucesso escolar: Uma visão integrada* (pp. 173-184). Fundação Manuel Leão.

Vedder-Weiss, D., Sabag-Cohen, R., & Feniger, Y. (2020). The role of motivational structures in teacher professional learning communities. In M. Gresalfi & I. S. Horn (Eds.), *The interdisciplinarity of the learning sciences* (pp. 2221-2224). International Society of the Learning Sciences.

Verdasca, J. L. C., & Cruz, T. (2006). O projeto “TurmaMais”: Dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (5), 114-128. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2006.3285>

Viesca, K. M., Goodwin, A. L., Warinowski, A., & Mikkilä-Erdmann, M. (2023). Towards internationally shared principles of quality teacher education: Across Finland, Hong Kong, and the United States. In I. Menter (Ed.), *The palgrave handbook of teacher education research* (pp. 317-340). Palgrave Macmillan. [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/220332299/Complete\\_book\\_PDF.pdf](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/220332299/Complete_book_PDF.pdf)

**i** Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano,  
Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica  
Portuguesa, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0002-8962-1318>  
s-gppinheiro@ucp.pt

**ii** Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano,  
Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica  
Portuguesa, Portugal.  
<https://orcid.org/0000-0002-9490-9957>  
jalves@ucp.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada  
para:  
Generosa Pinto Silva Vilela Pinheiro  
s-gppinheiro@ucp.pt

Recebido em 07 de outubro de 2023  
Aceite para publicação em 14 de maio de 2024  
Publicado em 18 de outubro de 2024

## Implications of educational teams on teacher learning and classroom practices

### ABSTRACT

In recent decades, collaboration between teachers has been the subject of global study, and the literature has shown that most teachers already collaborate with each other and seem to have a more collegiate and collaborative mentality. However, collaboration takes place within a rigid Organisational Grammar, and it is a complex concept that can take place in different ways, depending on the context in which it takes place, the participants, and the intensity of the different interactions, their content and objectives. In this study, we sought to understand the type of collaborative interactions that exist between teachers working in educational teams, as well as their effects on their learning and on their classroom practices. To this end, we adopted a qualitative research paradigm, which we operationalised through a case study, combining a quali-quantitative approach. To analyse the frequency and extent of interactions between teachers, we opted for descriptive statistics, which we subjected to structural and semantic analysis and interpretation. We also used a qualitative approach to delve deeper into some unique contexts and the perspective of individual actors: the principal; coordinators of educational teams; teachers; educational technicians; and students. After analysing the data, we concluded that simple collaborative practices continue to predominate in educational teams, based essentially on the exchange of information and materials, in a context of artificial, comfortable, balkanised, weakly convergent, and sparsely active collaboration, with moments of co-construction being rare. These collaborative dynamics may be limiting teachers' deep learning and explaining the tenuous and slow change in classroom practices.

**Keywords:** Educational teams; Collaboration; Deep learning; Pedagogical practices.

## Repercusiones de los equipos educativos en el aprendizaje de los profesores y en sus prácticas en el aula

### RESUMEN

En las últimas décadas, la colaboración entre profesores ha sido objeto de estudio en todo el mundo, y la bibliografía ha demostrado que la mayoría de los profesores ya colaboran entre sí y parecen tener una mentalidad más colegiada y colaborativa. Sin embargo, la colaboración tiene lugar dentro de una gramática organizativa rígida y encorsetada y es un concepto complejo que puede desarrollarse de diferentes maneras, dependiendo del contexto en el que tenga lugar, de sus participantes, de la intensidad de las distintas interacciones, de su contenido y sus objetivos. Por lo tanto, en este estudio, buscamos comprender el tipo de interacciones colaborativas que existen entre los profesores que trabajan en equipos educativos, así como sus efectos en su aprendizaje y en las prácticas de aula. Para ello, adoptamos un paradigma de investigación cualitativo, que instrumentamos a través de un estudio de caso, combinando un enfoque cuali-quantitativo. Para analizar la frecuencia y el alcance de las interacciones entre profesores, optamos por la estadística descriptiva, que sometemos a un análisis e interpretación estructural y semántica. También utilizamos un enfoque cualitativo para profundizar en algunos contextos singulares y en la perspectiva de los actores individuales: director; coordinadores de equipos educativos; profesores; técnicos educativos; y estudiantes. Tras analizar los datos, concluimos que en los equipos educativos siguen predominando las prácticas colaborativas simples, basadas esencialmente en el intercambio de información y materiales, en un contexto de colaboración artificial, cómoda, balcanizada, poco convergente y escasamente activa, siendo escasos los momentos de co-construcción. Estas dinámicas de colaboración pueden estar limitando el aprendizaje profundo de los profesores y explicando el tenue y lento cambio de las prácticas en el aula.

**Palabras clave:** Equipos educativos; Colaboración; Aprendizaje en profundidad; Prácticas pedagógicas.