

Centros escolares: espaços de colaboração transformadora entre docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo¹

Helena Miranda²

ORCID: 0000-0002-8969-4947

Marta Abelha³

ORCID: 0000-0001-7105-3722

Filipa Seabra⁴

ORCID: 0000-0003-1690-9502

Resumo

As práticas colaborativas docentes têm sido objeto de crescente atenção, particularmente quanto ao impacto na melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino. O reordenamento da rede escolar, em Portugal, ocorrido há duas décadas, congregou os docentes dos primeiros níveis de educação (anteriormente lecionando estabelecimentos dispersos) em centros escolares. O presente artigo apresenta dados de um estudo de caso realizado em centros escolares portugueses, equacionando se essa agregação estaria a propiciar a observação de práticas entre docentes, o incremento de atitudes de diálogo e de colaboração, e quais as suas repercussões no desenvolvimento profissional docente. Foram realizadas quatro entrevistas em *focus group* englobando, na totalidade, vinte e oito docentes de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico⁵, complementadas por sete entrevistas individuais. Como resultados principais, evidenciou-se o ônus da tradição de individualismo e confirmaram-se as mais-valias do reordenamento escolar. Com efeito, a agregação conduziu a reconfigurações nas interações, nas metodologias de trabalho e nas práticas curriculares dos docentes envolvidos. As conclusões apontam para a viabilidade do papel do centro escolar enquanto recurso formativo privilegiado de fácil acesso, relevando na melhoria do desempenho profissional. Foi reconhecida uma contribuição mais importante ao convívio e ao trabalho entre pares, em detrimento de formações institucionalizadas.

1- Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no repositório aberto e pode ser acessado em <http://hdl.handle.net/10400.2/10805>.

2- CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Contato: helenamir@gmail.com

3- LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-Learning, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal e CEIS20, Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Contato: marta.abelha@uab.pt

4- LE@D, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal e CIEd, Universidade do Minho, Braga, Portugal, e CIPEM-INET-Md, Escola Superior de Educação do Porto, Porto, Portugal. Contato: filipa.seabra@uab.pt

5- Em Portugal, a educação pré-escolar abrange crianças entre os 3 e os 5 anos, ao passo que o 1º ciclo do ensino básico abrange crianças entre os 6 e os 10 anos de idade.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450265037>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Palavras-chave

Centros escolares – Desenvolvimento profissional docente – Colaboração docente.

School centers: spaces of transformative collaboration among preschool and first cycle teachers

Abstract

Teacher collaborative practices have been the subject of increasing attention, particularly regarding their impact on improving professional performance and the quality of teaching. The restructuring of the school network in Portugal, which occurred two decades ago, brought together teachers from the initial education levels (previously teaching in dispersed establishments) in school centers. This article presents data from a case study conducted in Portuguese school centers, considering whether this aggregation fostered the observation of practices among teachers, enhancing attitudes of dialogue and collaboration, and what its repercussions were on teachers' professional development. Four focus group interviews were conducted, involving twenty-eight preschool and first-cycle of basic education teachers, supplemented by seven individual interviews. The main results highlighted the burdens of the tradition of individualism and confirmed the advantages of school restructuring. Indeed, the aggregation led to reconfigurations in interactions, work methodologies, and curricular practices of the involved teachers. The conclusions point to the viability of the school center's role as a privileged formative resource that is easily accessible, contributing significantly to the improvement of professional performance. A more expressive contribution to peer interaction and work was recognized in place of institutionalized training.

Keywords

School centers – Teacher professional development – Teacher collaboration.

Introdução

A constituição dos centros escolares/escolas básicas⁶ traduz uma realidade educativa com mais de uma década em Portugal. Contudo, o seu impacto na reconfiguração de uma profissionalidade docente tradicionalmente conotada com o isolamento e o individualismo (sobretudo no 1º ciclo do ensino básico (1º CEB)) não tem sido foco de estudo, conforme revelou a pesquisa efetuada por meio da plataforma *on-line* dos Repositórios Científicos de Arquivos Abertos de Portugal (RCAAP). Por sua vez, Lo (2020) considera essencial a abordagem às práticas colaborativas entre os docentes referindo serem escassos os estudos que se têm dedicado à eventual contribuição da colaboração transcurricular no desenvolvimento profissional docente.

Foi no intuito de contribuir para a reflexão e a investigação acerca dessa problemática que se realizou o estudo, equacionando perceber em que medida a formação informal, quotidiana, entre docentes, no quadro de uma colegialidade constituída pela agregação dos mesmos em estabelecimentos, poderia, por meio da observação de práticas, do diálogo, de entreajuda e colaboração, contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente é determinante na qualidade educativa (Day, 2001), envolvendo, para a sua eficácia, um trabalho colaborativo continuado, de mútua formação entre docentes (Fullan; Hargreaves, 2001). Nesse sentido, a colaboração docente tem sido proposta como uma possível solução para vários problemas e dificuldades que os professores enfrentam no seu dia a dia nas escolas, salientada não só por investigadores, entre os quais Hargreaves (1998, 2019), mas, também na sequência de resultados do estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que Seabra *et al.* (2021, p. 9) enfatizam:

Os dados mais recentes do TALIS, referentes a 2018 (OECD, 2019), continuam a salientar a importância da colaboração e a adoção de perspetivas colaborativas sobre instrução para a eficácia da formação docente.

Várias são as vantagens apontadas a essa solução colaborativa, nomeadamente: i) apoio moral, dado que fortalece a determinação em agir e ajuda aos professores a suportarem fracassos e frustrações que podem acompanhar os processos de mudança educativos; ii) eficiência acrescida, uma vez que permite anular a repetição e a redundância de professores e disciplinas, dado que as atividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas de forma complementar; iii) eficácia melhorada, uma vez que estimula a diversificação de estratégias de ensino, o *feedback* entre pares e a assunção de riscos, originando uma melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem; iv) redução da sobrecarga de trabalho, dado promover a partilha de tarefas e responsabilidades pelos professores; v) uma certeza situada, pois reduz sentimentos de incerteza e potencia o desenvolvimento da confiança profissional coletiva; vi) poder de

6- Em Portugal, tem-se registado um movimento de agregação de escolas que tem conduzido ao fechamento de jardins-de-infância e escolas básicas do 1º ciclo do ensino básico isoladas, muitas vezes com apenas dois a cinco grupos, ou turmas, para unidades educativas de maior dimensão, designados centros escolares, como adiante detalharemos.

afirmação político, pois reforça a segurança sentida quando da adoção de inovações que são introduzidas externamente, assim como a força moral para lhes resistir quando tal se justifica; vii) capacidade de reflexão acrescida, dado estimular o diálogo e *feedback* entre pares, levando os professores a refletirem sobre as suas práticas curriculares no sentido de as melhorar; viii) oportunidades de aprendizagem, isto é, a colaboração docente incrementa as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, departamento curricular e escola, constituindo-se numa fonte poderosa de aprendizagem profissional e ix) aperfeiçoamento contínuo, isto é, a colaboração estimula os professores a encarar a mudança como um processo de aperfeiçoamento contínuo que possibilitará dar resposta a problemas diagnosticados (Hargreaves, 1998).

Tal percepção foi um dos pilares que esteve na base do presente estudo, de cariz, essencialmente, qualitativo, sendo que este artigo releva resultados relativos a um dos seus vetores: a colaboração. Com foco, entre outros, na caracterização de práticas colaborativas entre pares, eventualmente relacionadas com a agregação de escolas/docentes em centros escolares, enquanto alfofre de aprendizagens colaborativas e de comunidades aprendentes, teve como questão de partida: que repercussões da transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadores de infância de um agrupamento de escolas, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?

Centros escolares: um contexto educacional agregador

A vontade política portuguesa de reordenamento da rede escolar (Portugal, 2005) conduziu a que se utilizasse, pela primeira vez, a expressão *centro escolar* para referir à agregação, num mesmo edifício, de estabelecimentos de reduzida dimensão, até então, dispersos nas localidades e, conseqüentemente, da sua população docente e discente (educação pré-escolar - EPE e 1º CEB). Nos critérios de elegibilidade para a requalificação encontram-se preocupações pedagógicas: “c) Projetos que se localizem em zonas afetadas por elevados índices de insucesso escolar (Portugal, 2005, ponto 1); “inusitado número de escolas isoladas do 1º ciclo [...]; a falta de articulação vertical entre os vários ciclos de ensino que obrigavam os alunos a mudanças sucessivas de estabelecimento e de culturas escolares díspares” (CNE, 2017, p. 7).

Esse reordenamento ambicionava: i) promover a igualdade de oportunidades, ao nível de recursos e infraestruturas essenciais à qualidade educativa; ii) contrariar o insucesso escolar atribuído às descontinuidades do percurso escolar dos alunos, promovendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino; e iii) incentivar a colegialidade (CNE, 2011), por se perceber que o isolamento físico dos docentes tinha conseqüências, inclusivamente, pedagógicas (Lima, 2002). Mais tarde, o despacho (Portugal, 2012) dedicado à criação dos agrupamentos de escolas, nos seus pontos 1.1. e 1.2, reitera o primado pedagógico da agregação “numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade” (alínea b)), salientando a articulação e a sequencialidade educativas como determinantes no sucesso escolar: “Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos

alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino” (alínea c)).

A designação centro escolar foi, posteriormente, alterada para escola básica (Portugal, 2017), no que se refere às unidades orgânicas de ensino da rede pública. Tratando-se de uma mera alteração da nomenclatura, porque o perfil do estudo incide na transição ocorrida sob tal denominação, optou-se pela manutenção da anterior designação (centro escolar).

A formação no desenvolvimento profissional docente

A formação ao longo da vida é uma necessidade comumente percebida como essencial para todos os profissionais. Na educação e no contexto português, assume uma relevância específica, enquanto “elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, [...], em cooperação com outros profissionais” (Portugal, 2001, v-1).

Marcelo (2009) releva o desenvolvimento profissional docente, concebido como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9) e considera que o professor, mormente neste século XXI, com seus desafios inesperados, sucessivos, vertiginosos, tem de ser um profissional em aprendizagem contínua (perito adaptativo), capaz de corresponder às necessidades dos alunos, pelo que, “para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (Marcelo, 2009, p. 8).

Nesse contexto, torna-se imprescindível uma mudança de perspectiva e, conseqüentemente, de atitude, num entendimento e numa *práxis* colaborativa de aprendizagem entre pares – porque essa conduz à reflexão pela partilha de opiniões, saberes e modos de fazer que enriquece os docentes, leva-os a reequacionar e, *quicá*, melhorar práticas. Corrobora-se, dessa maneira, a perspectiva teórica de Hargreaves (2014), quando o mesmo enfatiza o “capital profissional”, o qual colhe no capital social das interações entre os docentes fomentando a qualidade educativa da escola: será mais importante não o que tem cada um, mas o que temos juntos, enquanto comunidade, porque essa não é constituída por indivíduos isolados, mas por docentes colaborativos (Hargreaves, 2014). As relações entre docentes melhoram o seu desempenho profissional, sendo essencial valorizar e incentivar práticas de interação para construir conhecimento (Seabra *et al.*, 2022).

Recentemente, a avaliação externa das escolas (AAE) em Portugal, no quadro de referência do seu III ciclo (IGEC, 2019), enfatiza procedimentos que concernem à “articulação curricular vertical e horizontal” (IGEC, 2019, p. 4) e à regulação por pares e trabalho colaborativo” (IGEC, 2019, p. 6), como sublinha, também, o estudo de Seabra *et al.* (2022). Contudo, essa colaboração, por ser mandatada, pode não ser produtiva, mas, antes, limitadora, sobretudo quando associada à avaliação de desempenho docente – sendo essa uma das considerações tecidas por Marcos, Machado e Abelha (2015), no estudo a respeito da relação entre a avaliação de desempenho docente e as atitudes colaborativas, igualmente reiterada por Seabra *et al.* (2021).

Nessa acepção, também Caetano (2003, p. 19) assinala que “nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira, podendo constituir-se um modelo de conformidade não crítica e de supressão de dissidências”, limitada por questões burocráticas, com efeitos perversos de “sobrecarga de funções sobre os professores, a institucionalização excessiva com perda de tempo em encontros formais, a manipulação dos professores” (Caetano, 2003, p. 21), bem como podendo conduzir a situações de “superficialidade, de falta de propósito e direção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado” (Caetano, 2003, p. 20 *apud* Hargreaves, 1995). Em síntese: só uma colaboração efetiva e profunda, centrada na melhoria das práticas, tem impacto na mudança educacional (Henriques *et al.*, 2020).

Colaboração versus individualismo docente

As práticas de individualismo e isolamento docentes parecem constituir uma tradição (Diniz-Pereira, 2015; Abelha, 2011; Lima, 2002, 2004; Day, 2001; Fullan; Hargreaves, 2001) que urge inverter (Hargreaves, 2019; Lo, 2020; OCDE, 2018, 2019; UNESCO, 2021; IGEC, 2019) em prol da qualidade educacional.

Diniz-Pereira (2015, p. 128), recorrendo a obras e textos publicados nos Estados Unidos da América, conclui ser esta “uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente”, que Lo (2020) justifica com o sentimento de autoridade e de posse da sala de aula. Lima (2002, p. 27) refere que os professores não conhecem as práticas de sala de aula dos seus colegas, porque não dialogam sobre as mesmas: “raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles”, acabando por deixar de fora o cerne da sua ação docente – as práticas em contexto de sala de aula.

Para Fullan e Hargreaves (2001, p. 9), as práticas individualistas dificultam o desempenho profissional de qualidade e impedem a mudança e a inovação, porque:

[...] limita[m] o seu acesso a novas ideias e melhores soluções, faz[em] com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica[m] o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite[m] a existência e continuação da incompetência. (Fullan; Hargreaves, 2001, p. 9).

Embora esses investigadores se reportem ao início do século XXI, a situação vem perdurando e continua nas preocupações dos investigadores mais próximos da atualidade:

Uma grande maioria dos professores ainda mantém um perfil de reserva e de particularização quanto aos seus métodos de ensino, revelando algum receio ou insegurança na partilha de saberes, estratégias e metodologias de ensino. (Pedras; Seabra, 2016, p. 296).

Iniciando uma breve resenha de perspectivas apologistas da colaboração com Caetano (2003, p. 20), essa aborda a relevância das práticas de colaboração elencando, inclusivamente, um conjunto de mais-valias entre as quais se salientam efeitos positivos nos docentes, enquanto indivíduos, e na melhoria das suas práticas: “facilitação metacognitiva da reflexão sobre a própria aprendizagem [...]; o desenvolvimento da ação mais rapidamente adaptada aos alunos”. Lima (2002, p. 41) refere que a colaboração

docente poderá contribuir para a “coordenação de trabalho docente nas diferentes salas de aula”; para melhor “lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais” e, mesmo, para apoiar novos profissionais, diminuindo “os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente”. Fullan e Hargreaves (2001, p. 83) enfatizam, ainda, que a colaboração é associável “a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira”.

Importa, porém, destrinchar o conceito de cooperação, na qual “as ações podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam em benefícios mútuos [...] podem ter objetivos e programas de ação separados e autônomos” (Lima, 2002, p. 46). Ao invés, na colaboração:

[...] cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas [...] a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente. (Day, 2001, p. 46).

Todavia, a colaboração pode assumir distintos tipos, graus, ou níveis, desde a sua ausência (individualismo) a uma colaboração plena (comunidade de aprendizagem, ou comunidade aprendente) (Beamish, 2018; Lo, 2020). Tal acarreta uma reconfiguração pessoal e profissional, que Alarcão e Canha (2013) expressam num conjunto de procedimentos essenciais, desafiantes para os docentes, como, por exemplo:

[...] vontade de realizar com os outros [...], confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho [...], abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação. (Alarcão; Canha, 2013, p. 48).

Perante esse *continuum*, será necessária prudência na utilização da expressão *colaboração docente*, a qual pode assumir diferentes formas, servindo diferentes propósitos, por vezes, contrários aos interesses dos professores, correndo-se o risco de se converter num *slogan* vago e vazio (Abelha, 2011).

De fato, a colaboração pode assumir-se como: i) confortável, complacente e circunscrita, ou seja, restringir-se a áreas de trabalho consideradas confortáveis, evitando a sala de aula ou a própria reflexão conjunta; ii) conformista, isto é, conduzir ao pensamento dominado pelo grupo, invalidando a individualidade e criatividade dos professores; iii) artificial, ou seja, imposta e regulada administrativamente, arriscando contribuir para um gasto acrescido de energias e esforços por parte dos professores, resultando numa improdutividade e desinteresse por parte dos mesmos em trabalhar colaborativamente, ou iv) cooptativa, dado que por vezes é utilizada como estratégia administrativa e política para assegurar o consentimento e empenho dos professores nas reformas educativas que foram feitas por outros (Hargreaves, 1998).

Lo (2020), por sua vez, chama a atenção para um percurso gradativo ascendente, ao nível do envolvimento e, por conseguinte, descendente, ao nível do individualismo – o qual se traduz, também, num crescente papel ao nível do alargamento de saberes e de práticas, por meio da partilha e do trabalho conjunto, ou seja, estratégias de colaboração

e aprendizagem mútua que se entrelaçam com a supervisão colaborativa. Esse percurso, segundo Lo (2020), inicia-se nas narrativas dos professores, enquanto meras comunicações ocasionais, que não contrariam, nem diminuem o individualismo dos docentes que as proferem, pelo que, apesar de serem uma prática comum, não é incontestável que tragam resultados ao nível dos conhecimentos e práticas dos docentes. Num segundo patamar, situa a ajuda e apoio, enquanto colaboração prestada, apenas quando solicitada pelos docentes, mas que, reportando-se a questões educacionais, contribuirá para o desenvolvimento profissional. Contudo, salvaguarda que os docentes podem se abster de pedir essa ajuda com receio de serem considerados menos capazes e, por sua vez, os docentes interpelados são habitualmente cuidadosos evitando interferir, ou seja, introduzir sugestões de melhoria (Lo, 2020).

Nesse percurso gradativo, de abertura, emergem as partilhas pedagógicas de materiais e de ideias, as discussões produtivas sobre as mesmas e as reflexões sobre as suas práticas. Por fim, a colaboração plena, presente em situações como o trabalho conjunto, de partilha da responsabilidade pelo processo de aprendizagem/ensino (Lo, 2020), no contexto do qual os intervenientes tomam decisões conjuntas, seguindo a mesma linha de ação. No polo oposto, estará a balcanização (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002), enquanto cultura de colaboração fechada, restrita a grupos específicos, porque se posiciona como individualismo de grupo, que une com laços fortes um conjunto de indivíduos, em função de certos critérios (como, por exemplo, o critério da homogeneidade disciplinar) que os individualizam e afiliam, mas fechando-se aos outros e às suas ideias. Divide os docentes dificultando o alargamento do grupo a outros pares, a inserção em outros grupos, a aceitação de outras ideias ou a colaboração em grupos alargados (Hargreaves, 1998). Gera, assim, competição dentro da escola (Day, 2001) impedindo/limitando o desenvolvimento de escolas aprendentes.

Percurso metodológico

Antecedendo a apresentação dos resultados do estudo, relativos ao eventual papel dos centros escolares (CE) na formação continuada, para a melhoria das práticas docentes e da qualidade educativa, explicitam-se os respectivos procedimentos metodológicos, lembrando tratar-se da divulgação e discussão de resultados de uma de várias áreas investigativas de um estudo mais amplo⁷, o qual teve por base a questão de partida: que repercussões da transição de escolas isoladas para centros escolares são identificadas pelos professores e educadores de infância de um agrupamento de escolas, no que concerne aos processos de supervisão colaborativa, de desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas?

Com efeito, visa-se a apresentar as informações relacionadas com a temática do individualismo e da colaboração docente, explícita nos seguintes objetivos: i) Conjecturar mudanças nas práticas docentes, no que concerne às relações de colaboração; ii) Identificar eventuais repercussões da figura dos centros escolares na constituição de comunidades

7- Desse modo, é compreensível que os procedimentos metodológicos apresentados surjam muito próximos, em termos textuais, de outros artigos dos investigadores, sobre resultados respeitantes a distintas temáticas desse estudo de grande amplitude.

aprendentes; iii) Identificar eventuais relações entre a transição de escolas isoladas para centro escolares, o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas.

Apresentando o contexto do estudo e os seus participantes, recorde-se que colaboraram vinte e oito docentes dos quatro centros escolares (CE, aleatoriamente designados pelas siglas CEA; CEB; CEC; CED), construídos entre os anos de 2005 e 2012, nas diversas zonas geográficas de um dado agrupamento horizontal⁸ de escolas do interior norte de Portugal.

Antecedendo essa agregação, as escolas estavam dispersas pelas freguesias – grande parte, isoladas, de lugar único; algumas em regime duplo⁹; com edifícios distintos para a EPE e para o 1º CEB, muitas vezes, distantes entre si.

Os vinte e oito participantes (identificados por uma sigla que integra a letra correspondente ao estabelecimento e por um número, ambos aleatórios, por exemplo A1), foram selecionados com base nos seguintes critérios: i) vivência da transição de escolas isoladas ou de pequena dimensão, para os centros escolares/escolas básicas e ii) a docência na EPE ou no 1ºCEB.

Fazendo uma caracterização breve: evidencia-se uma distribuição maioritariamente preponderante de participantes do 1º ciclo do ensino básico: vinte docentes do 1º ciclo e oito educadoras de infância – situação que se enquadra no rácio habitual de docentes/turmas dos CE. As docentes e os docentes situam-se, predominantemente, nas cinco décadas de vida, situação que se enquadra no panorama geral nacional de envelhecimento da classe docente e que se repercute, também, no tempo de serviço. Quanto à antiguidade dos inquiridos no agrupamento de escolas, situa-se entre os 8/mais de 15 anos, espelhando, assim, a estabilidade do corpo docente. Esses dados tornam-se relevantes no contexto dos objetivos do estudo: em geral, os docentes inquiridos transitaram das escolas isoladas para os centros escolares entre 6 e 9 anos atrás, possuindo, assim, não apenas a memória do passado, como também a apropriação das vivências dos centros escolares.

Quanto ao nível de formação, apenas três docentes mencionaram terem feito cursos de especialização e mestrado, possuindo os restantes a licenciatura.

Prosseguindo na explanação metodológica: a auscultação das repercussões da transição, nas práticas docentes e nas eventuais atitudes de colaboração com os pares, justificou a valorização do diálogo próximo; o registo, de modo descritivo; e a interpretação das suas palavras e comportamentos perante as questões, impondo uma abordagem interpretativa, na qual “os objetos a estudar não são reduzidos a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza, integrados no seu contexto quotidiano” (Flick, 2002, p. 5), “ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

8- Agrupamento horizontal de escolas: congrega a educação pré-escolar e o ensino básico, nos seus 1º, 2º e 3º ciclos, mas não o ensino secundário.

9- Escolas de lugar único designam estabelecimentos com apenas uma turma/docente, lecionando os quatro anos de escolaridade que compõem o primeiro ciclo do ensino básico, ou, alternativamente, um grupo misto, de crianças, entre os 3 e os 5 anos de idade, em geral. Escolas com regime duplo eram aquelas em que, num mesmo espaço físico, eram lecionados dois grupos, em horários distintos e com diferentes docentes: um no período da manhã e outro no período da tarde. Ou seja: cada docente estava sempre sozinho com a sua turma.

Nessa continuidade, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada em grupos focais (um em cada centro escolar), potenciando a livre expressão dos participantes. Posteriormente, com base nas observações dos dados recolhidos nos grupos focais, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, individuais, a um grupo mais restrito (selecionado em função de critérios abaixo definidos) para dar oportunidade aos inquiridos de uma maior liberdade de expressão, que poderia estar limitada na convivência com os seus pares. Os referidos critérios foram os seguintes:

- Grupos focais: todos os docentes que transitaram de escolas isoladas (lugar único, ou reduzida dimensão) para os CE – foram vinte e oito;
- Entrevistas individuais: dois docentes por estabelecimento que, tendo transitado de escolas isoladas, lecionaram mais tempo nas mesmas/ estejam há mais tempo nos CE e cuja participação no grupo focal tenha suscitado a necessidade de esclarecimento/ aprofundamento de ideias exaradas.

A coleta de informações com base em entrevistas semiestruturadas¹⁰, de grupo focal e individuais, ocorreu nos respectivos centros escolares, proporcionando aos participantes uma situação de interação aproximada do seu quotidiano.

A entrevista semiestruturada pressupõe um guia orientador de questões suscitadoras do diálogo sem a exigência de rigor na sua sequência ou apresentação, tratando-se, antes, de uma conversa intencional orientada pela investigadora que não limita a expressão espontânea dos participantes, entrevistados individualmente de acordo com um cronograma acordado – no respeito pelas indispensáveis questões de ética (SPCE, 2020) como a participação voluntária, o anonimato e o uso ético dos dados. Possibilita, como confirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 134):

[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A análise das informações que foram recolhidas nos grupos focais e nas entrevistas individuais apoiou-se na análise de conteúdo – especialmente usada para abordar de forma rigorosa e objetiva dados que, à partida, são subjetivos, porque “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy; Campenhoudt, 1997, p. 226) e, assim, possibilita “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy; Campenhoudt, 1997, p. 227). Foi realizada por meio de categorização: a análise categorial procede da análise de conteúdo, não como uma condição imprescindível, mas sendo pertinente em algumas investigações (Bardin, 2002), constituindo uma:

10- As entrevistas na íntegra encontram-se transcritas nas páginas XXXVIII a LXV do documento: MIRANDA, Helena. **Centros escolares e supervisão colaborativa: perspectivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade Aberta, Lisboa, 2021.

[...] operação de classificação no qual as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin, 2002, p. 117).

As categorias analisadas foram construídas *a priori*, resultando no roteiro de entrevista elaborado, em relação estreita com os objetivos definidos para o estudo. Foram elas: a) mudanças nas práticas docentes; b) perspectivas sobre supervisão; e finalmente, c) individualismo *versus* colaboração. Foi nesta última categoria que focamos o nosso olhar no presente artigo, na medida em que responde diretamente aos objetivos propostos neste contexto. A categoria individualismo *versus* colaboração subdivide-se em cinco: i) desvelar perspectivas, sentimentos e vivências associadas à colaboração/individualismo; ii) caracterizar mudanças nas práticas docentes; iii) perceber quais as repercussões no desenvolvimento profissional dos docentes; iv) entender quais os tipos de culturas profissionais gerados; e v) identificar eventuais repercussões da figura dos CE na constituição de comunidades aprendentes. Paralelamente, no decurso do estudo, a análise de conteúdo identificou uma subcategoria emergente, alheia aos docentes: vi) questões organizacionais da tutela e estruturais dos CE. Identificou, ainda, microcategorias emergentes associadas ao individualismo-colaboração (privacidade, autoridade/professor perito); à mudança nas práticas docentes (performatividade) e às questões organizacionais/estruturais dos CE (*stress*, condições físicas e materiais, burocracia). Foram essas as subcategorias que orientaram a análise e apresentação dos resultados do presente artigo, que a seguir se detalham.

Apresentação e discussão dos resultados

Dos resultados obtidos, apresenta-se uma breve súmula, por subcategoria, destriçando entre os dados que ressaltam a importância dos centros escolares para a transformação colaborativa e os dados relativos aos fatores externos aos próprios docentes.

Repercussões da transição – individualismo *versus* colaboração

A perda de individualidade e de autonomia aparece como central na memória de muitos dos docentes inquiridos, que manifestam dificuldade na gestão, no novo contexto, de um trabalho que exige diálogo e articulação, como comprovam as palavras de B8, na sua entrevista individual:

Era eu própria que me organizava, porque só eu é que tinha aquele ano. Agora há necessidade de organização entre todos para a planificação de atividades da escola, ou do agrupamento. (informação verbal).

A vertente do sentimento de posse e de autoridade é focada, parecendo que a noção de “minha sala/minha turma/meu trabalho” (informação verbal) ainda é sentida como muito importante: “tínhamos a nossa sala independente” (informação verbal) (D1); “a escola pequena era mais limitativa, mas organizávamo-nos melhor” (informação verbal) (B2). As afirmações dos docentes estão em linha com Lo (2020, p. 29, numa tradução própria), quando refere que “o ensino é desde há muito, encarado como uma profissão isolada e individualista, na qual os professores tendem a preservar o poder, a autonomia e a privacidade nas suas salas de aula”. Percebe-se que essa herança deixada por anos de isolamento proporcionou uma cristalização ao nível, em especial, da maneira de ser e estar com os outros (Fullan; Hargreaves, 2001; Lima, 2004; Diniz-Pereira, 2015) que é difícil de superar – questão que emerge como recorrente, nos pontos de análise seguintes.

Repercussões da transição – mudanças ao nível das práticas docentes

A mudança para o CE é encarada por alguns docentes como tendo repercussões positivas nas suas práticas, em função de uma diversidade de fatores, com realce para a maior similaridade dos grupos, a qual possibilita a colaboração: B4 - “A diversidade dos alunos das escolas limitava fazer atividades iguais em diferentes escolas” (informação verbal); C6 - “o que é que eu ia partilhar na escola isolada se a colega tinha um meio diferente?” (informação verbal). Também a constituição das turmas é mencionada como um fator relevante: B5 - “um ano com dois alunos” (informação verbal).

Por sua vez, a coexistência no CE conduz à necessidade de diálogo, articulação, urgindo uma mudança na forma de estar dos docentes, nem sempre fácil e imediata, como assinala D1, na sua entrevista individual: “havendo mais turmas e docentes a dar o mesmo ano havia necessidade de mais ajustes, havia atividades em conjunto, quando eu estava habituada a fazer sozinha sem perguntar nada a ninguém” (informação verbal). Dessa maneira, como já foi percebido e é corroborado, entre outros, por Pedras e Seabra (2016), os docentes parecem enfatizar as suas dificuldades em criar novos hábitos de dialogar com os pares sobre as suas práticas de sala de aula.

Repercussões da transição – desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas relevam uma tendência para a dicotomia de opiniões: i) aqueles que continuaram a insistir na sua capacitação profissional inicial (um bom profissional, é-o sempre, independentemente das condições – (Marcelo, 2009), professor perito rotineiro), como sintetizaram C5: “trabalhávamos igual... o empenho é o mesmo” (informação verbal) e D4 - “não há diferença” (informação verbal). Essa afirmação leva a equacionar o já referido sentido de autoridade que o isolamento e individualismo docente edificaram e que Day (2001, p. 21) comenta:

Uma reivindicação tradicional básica dos professores é a de que são «profissionais». Nesta ideia está implícita a percepção de uma tradição segundo a qual a sua formação lhes proporciona o domínio do conhecimento especializado.

ii) e os que valorizam a mudança, assinalando o papel dos centros escolares como fontes de apoio às suas práticas. Embora essa questão seja objeto de análise mais adiante, as afirmações abaixo inserem-se numa perspectiva de colaboração, cujas mais-valias Hargreaves (1998, p. 279) explicita, entre outras, quanto a “oportunidades de aprendizagem”: B8 - “um leque mais abrangente de colegas que podem ajudar, de materiais...” (informação verbal); B2- “Os centros facilitam porque sendo muita gente, beneficiamos com as ideias de todos, é mais diversificado, mais rico” (informação verbal); e, ainda, quanto ao “aperfeiçoamento contínuo”: D3: “No centro, entre colegas, entre pares, nos diálogos, se, para uma, deu resultado, a gente experimenta. Mesmo entre níveis de ensino. Tenho aprendido com os colegas do outro ciclo” (informação verbal). O papel do CE emergiu, assim, nas palavras dos participantes no estudo, como recurso privilegiado e de fácil acesso para ultrapassar dificuldades e encontrar estratégias adequadas para as variadas situações com que os docentes se deparam. Embora essa questão seja objeto de análise mais adiante, as afirmações supra enquadram-se numa orientação de escolas como comunidades de aprendizagem (Lo, 2020; Beamish, 2018; Alarcão; Tavares, 2003).

Repercussões da transição – Culturas e processos de colaboração

Atentando na construção progressiva de relacionamentos, os quais, além de mais frequentes, podem, também, ser mais amplos, no quadro da consolidação de culturas docentes mais fortes (Day, 2001, p. 54), alguns docentes consideraram que o isolamento não era propício à melhoria; que as reuniões de grande grupo calendarizadas não possuíam as mais-valias da proximidade, das reuniões no estabelecimento e das partilhas quotidianas. Tais opiniões estão em linha com os argumentos que estiveram na base para o reordenamento da rede escolar, como foi assinalado, e também com os pressupostos das culturas docentes fortes, que Day (2001, p. 54) distingue das culturas fracas em função de critérios, entre os quais:

[...] é necessário que os seus membros interajam com um número significativo de colegas nas escolas onde trabalham; [...] as relações com estes colegas devem resultar em contactos frequentes. (Day, 2001, p. 54).

Mencionando tipos de procedimentos colaborativos, a tónica centrou-se em situações essencialmente informais, entre pares, patenteando espírito de trabalho em comum, de colaboração e articulação, propiciando uma familiarização com as distintas realidades educativas dos dois níveis de ensino que é reconhecida pelos docentes participantes, embora a assunção da sala de aula como território inviolável fosse presente em alguns comentários, que falaram, inclusivamente de “respeito” (informação verbal) pelo seu espaço (A3). Essa é uma situação referida por Day (2001, p. 129): “não devemos esquecer que as histórias de vida de alguns professores, a sua formação e os seus contextos organizacionais lhes ensinam que a privacidade é uma opção segura”.

Frequentes, todavia, foram afirmações que identificam situações de informalidade e práticas de partilha, relevando práticas de articulação: B2 - “comentamos as aprendizagens e articulamos muito” (informação verbal); B1 - “conhecemos bem os alunos uns dos outros e até um bocadinho o que os colegas estão a fazer nas turmas” (informação verbal); C2 - “O centro escolar facilita a articulação” (informação verbal); D1 - “É muito fácil [a articulação]: temos muitos momentos em que nos juntamos” (informação verbal); D2 - “nós conversamos muito, não é bem para encontrar estratégias, mas ao conversarmos, ao vermos a forma como resolvem as [dificuldades] delas e o fato de haver tanta gente com tantas opiniões” (informação verbal). Essas afirmações são consonantes com as conjecturas de Lima (2002, p. 41) sobre mais-valias das práticas colaborativas docentes: “a essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuo reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes”.

Repercussões da transição – Comunidades aprendentes?

A transição e agregação, nos CE/escolas básicas, foram reconhecidas pelos docentes como um fator imposto, de agregação e de consequente colegialidade, mas valorizada enquanto fator deflagrador de práticas colaborativas, ao nível de escola; de inovação; e, consequentemente, agente propulsor de desenvolvimento profissional entre pares:

O facto de sair de uma escola com uma turma de dois anos de escolaridade e pouco numerosa para um grande centro escolar obrigou-me a sair muito rapidamente da minha zona de conforto. Ao longo da vida, vais sempre inovando alguma coisa, mas também vais criando hábitos e com a passagem para o centro, isso muda. Tens de fazer trabalho colaborativo. Agora, até gosto e agradeço a quebra na minha rotina. (informação verbal) (A1).

Porém, o contraponto, enquanto consequência menos positiva, é, mais uma vez, referido: a perda de autonomia: B4 - “era mais fácil decidir o que queríamos fazer. Agora estamos debaixo de uma alçada comum e dificilmente elegemos temas por nossa iniciativa” (informação verbal). Essa perda de autonomia não é impeditiva da participação na vida do estabelecimento: C4 - “somos ouvidos e o grupo toma decisões. Às vezes, vêm diretrizes e nós até tomamos decisões” (informação verbal); B2 - “refilamos quando temos que refilar, estamos à-vontade, porque sentimos que podemos colaborar” (informação verbal).

A agregação terá, também, tido influência numa crescente abertura à colegialidade e, até, às interações intencionais e pedagógicas, inclusivamente, entre níveis de ensino – sendo a articulação e sequencialidade educativas grandes objetivos do reordenamento dos estabelecimentos da rede pública portuguesa, nessas duas últimas décadas, presentes em diversa legislação, como se assinalou (e de que são exemplos Portugal (2005, 2012)): C4 - “nas escolas isoladas não era prático, porque estavam separadas [as escolas e os jardins de infância]” (informação verbal); B8 - “Nós fazemos sempre partilha de ideias [com o outro nível], há atividades mais globais, mas também há a articulação” (informação verbal); B2 - “comentamos as aprendizagens e articulamos muito, até para as crianças se

familiarizarem com os nomes dos materiais, com o que se faz no 1º ciclo” (informação verbal).

Algumas práticas, todavia, pareciam conotadas com certa balcanização (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Lima, 2002), associada a questões físicas de proximidade, ou temáticas – o corredor, a ala, os docentes de um dado grupo/ano de escolaridade: D6 - “Eu e a D2 estamos sempre uma na sala da outra” (informação verbal); A3 - “no nosso corredor não temos esse hábito de entrar nas salas dos outros sem pedir” (informação verbal). A8 - “é uma questão de corredor: sempre gostei da porta aberta e de alguém entrar lá dentro” (informação verbal).

Perante diversas afirmações dos participantes, questiona-se se poderá falar-se de um embrião de comunidades aprendentes (Beamish, 2018). Almejando uma resposta, analisam-se alguns indicadores com a ajuda de Alarcão e Tavares (2003):

- i) O sentido de comunidade foi expresso diversas vezes, de forma implícita, por alguns docentes, mas o participante D2 clarifica “é a nossa casa” (informação verbal);
- ii) Quanto a sentirem-se ouvidos e participantes, os hábitos de participação na tomada de decisões de forma colegial foram identificados, bem como a capacidade de respeitar a opinião dos outros, ainda que, posteriormente, ao nível hierárquico, ou a nível pessoal, se reconheça a existência de limitações: “às vezes é mais difícil chegarmos a consenso, no CE” (informação verbal) (D1). As justificações foram de dois tipos: a desvantagem de ser um processo mais moroso: “perde-se mais tempo, porque é um trabalho de equipa mais alargada” (informação verbal) (A5); e a necessidade de atender a eventuais idiossincrasias: “Claro que há pessoas mais fechadas, com um feitio especial” (informação verbal) (A3 – situação reconhecida por Day, 2001);
- iii) As práticas de diálogo, partilha, colaboração e articulação, definidas como indicadores da existência de comunidades aprendentes, por, entre outros, Alarcão e Tavares (2003) foram frequentemente mencionadas: a aprendizagem pelo diálogo, em grupo, numa perspectiva de formação informal, em contexto, focada nos problemas específicos da comunidade docente e na sua melhoria de desempenho foi assinalada, sobretudo, pelos docentes participantes no estudo a lecionar no centro escolar B: “estamos em formação todos os dias. Sozinhos não há formação nenhuma” (informação verbal) (B4) – conduzindo a cogitações acerca da existência dos centros escolares/escolas básicas como “entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nelas trabalham” (Alarcão; Canha, 2013, p. 55).

Questões organizacionais

Os dados recolhidos deixaram perceber uma subcategoria emergente, externa aos docentes, derivada da transição para um estabelecimento novo, com características de gestão mais complexas, mas também, com recursos assinaláveis. Embora não sendo temática central, no estudo que se apresenta, tais resultados podem ter tido alguma influência na forma como os docentes sentiram a transição e na forma como desenvolveram as suas práticas, com maior/menor abertura à colaboração docente.

Com efeito, foram referidas mais-valias desses novos edifícios: mormente condições físicas e materiais: C3 - “materiais, condições melhores, como a climatização, quadro

interativo” (informação verbal); C4 - “espaços físicos, biblioteca” (informação verbal); C6 - “temos tudo, dentro do mesmo espaço” (informação verbal). Contudo, outros participantes consideram que a mudança dificulta práticas, devido à estrutura organizacional dos estabelecimentos, que imprime uma dinâmica diferente, intensa: D5 - “não há tempo para tudo” (informação verbal); A6 - “a dinâmica é mais violenta” (informação verbal).

Foram, ainda, mencionadas as alterações nas políticas educativas nacionais, introduzindo limitações à autonomia dos docentes: A4 - “os horários éramos nós que os fazíamos” (informação verbal); “Há mais burocracia, mais papéis” (informação verbal); A4 - “Podíamos desenvolver projetos próprios. Acho que também não tenho tempo para fazer nada, mas isso é mais por causa dos horários e dos programas, acho” (informação verbal).

Percebe-se que há um custo elevado ao nível da sobrecarga de trabalho e do abandono de ideias e projetos mais focados nas próprias realidades (Caetano, 2003) – uma vez que eles são impostos *top down*, por força de políticas de performatividade, cada vez mais emergentes, que fazem da inovação das práticas um requisito para as escolas alcançarem a menção máxima de avaliação (Henriques *et al.*, 2020), podendo conduzir a situações de “superficialidade, de falta de propósito e direção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado” (Caetano, 2003, p. 20).

Em síntese: Percebeu-se que, malgrado um conjunto de questões alheias aos docentes, derivadas de processos estruturais inerentes à transição para um edifício de grande envergadura, bem como relativas a políticas educativas nacionais, a transição de escolas isoladas para centros escolares agregadores de educação infantil e dos primeiros anos do ensino básico pode ter constituído uma estratégia com resultados favoráveis, criando oportunidades de convívio e interação facilitadores da divulgação de ideias, como sintetizam dois participantes: A7- “já não me via a trabalhar numa escola pequena sozinha” (informação verbal); A3 - “os CE são um ponto positivo, são uma mais-valia, apesar das falhas” (informação verbal).

Relativamente aos objetivos do estudo e sempre considerando exceções à tendência de opiniões: percebeu-se que, na sua generalidade, os docentes participantes relacionaram a sua transição para CE com o seu desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas curriculares e pedagógicas, considerando que o isolamento não era propício à melhoria e que as reuniões de grande grupo calendarizadas não possuíam as mais-valias que a proximidade, as reuniões no estabelecimento e as partilhas quotidianas presentemente proporcionam, assinalando uma transformação de colegialidade forçada à escola/comunidade aprendente (Fullan; Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2019). Assim, a agregação nos estabelecimentos potenciou e enriqueceu a sua profissionalidade – embora seja visível certa resistência, por parte de alguns deles, que consideram serem dotados de todas as capacidades necessárias ao exercício das suas funções, o que associamos à ideia de “professor perito rotineiro” (Marcelo, 2009).

A colegialidade por regulação institucional (Henriques *et al.*, 2020) – criação dos CE – como transformadora, impulsionadora da assunção pessoal da necessidade de reconfiguração pessoal; da mudança para melhoria das práticas educativas e do desempenho docente, geradora de uma colegialidade plena, em construção, geradora de boas práticas será, efetivamente, uma evidência deste estudo: “uma palavra para

caraterizar o centro escolar? Mosaico. É uma coisa que é perfeita, depois de montada, mas tem muitas pecinhas” (informação verbal) (A8). Urge, então, prosseguir estudos sobre os centros escolares/escolas básicas.

Considerações finais

Ao docente exige-se um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática e sobre o seu entorno, pelo que as dimensões de formação ao longo da vida e de reflexão sobre a prática profissional não podem ser descuradas, enquanto essenciais para a melhoria da qualidade educativa, na qual é crucial a permanente atualização perante as mudanças da sociedade e as transformações do mundo em que vivemos.

A constituição de escolas agregadoras de docentes e de alunos de EPE e 1º CEB, pelo menos no seu início, trouxe alguma agitação aos profissionais e provocou inquietação – mas também conduziu a reconfigurações nas interações, nas maneiras de pensar a escola e a educação e nas próprias metodologias de trabalho e práticas. Essas mudanças assumiram-se, para muitos dos participantes no estudo, como uma formação que, ainda que informal, quotidiana, feita de observações, conversas, entreajuda e colaboração, contextualizada, focada nas necessidades e características de uma comunidade com uma cultura específica, traduzindo-se numa capacitação mais significativa.

O fato de se promover a investigação no interior da escola (a partir de dentro, dos seus próprios protagonistas) é um fator de movimentação do questionamento e da reflexão entre os docentes, tendo se percebido, perante a realidade analisada e os docentes envolvidos na investigação, igualmente, a premência de espaços e de tempos para a reflexão entre os profissionais de educação, promovendo a troca de ideias sobre temáticas essenciais à sua profissionalidade, inclusivamente na área do professor-pessoa, favorecendo o esclarecimento de dúvidas, a possibilidade de os docentes refletirem e intervirem nos seus próprios contextos profissionais, sobre questões educacionais.

Como o estudo deixou entrever, pelo menos na realidade analisada, uma vez que, dos vinte e oito participantes no estudo, apenas três referiram terem feito cursos de especialização e mestrado, os docentes não investem muito na sua formação ao longo da vida – no seu desenvolvimento profissional. Como refere Marcelo (2009), essa situação gera desconhecimento e menor capacitação – questão que se articula com a inovação das práticas e com a atualização de ideias e teorias educativas. São, assim, fundamentais, os fóruns de comunicação, diálogo, troca de ideias entre os docentes, como, igualmente, a movimentação para a reflexão colaborativa e a intervenção/participação nos seus próprios contextos profissionais, nas escolas como fatores fulcrais para emersão de comunidades de aprendizagem: “Estamos em formação todos os dias. Sozinhos não há formação nenhuma” (informação verbal) (B4).

Referências

ABELHA, Marta. **Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico**: do discurso às práticas. 2011. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e colaboração**: uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEAMISH, Emma. **What types of challenges are teachers facing with 21st century professional development?** 2018. Dissertação (Master of Arts in Human Resource Management) – National College of Ireland, Dublin, 2018. Disponível em: <http://trap.ncirl.ie/3929/1/emmabeamish.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAETANO, Ana Paula. **Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola**. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2003.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Estudo CNE**: organização escolar: os agrupamentos [on-line], Lisboa, 2017. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1226-estudo-cne-organizacao-escolar-os-agrupamentos>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 4/2011, de 26 de abril. **Diário da República**, Lisboa, II Série, n. 80, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, 2015.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2002.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy. Professional capital: transforming teaching in every school [on-line]. **YouTube**, 29. Abr. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w7LQhLX2Wek>. Acesso em: 10 nov. 2023.

HARGREAVES, Andy. Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and

effects. **Teachers and Teaching**, United Kingdom, v. 25, n. 5, p. 603-621, 2019.

HENRIQUES, Susana; ABELHA, Marta; SEABRA, Filipa; MOURAZ, Ana. Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana (ed.). **Avaliação institucional de escolas e inspeção**: perspetivas teórico-conceituais. Porto: Porto Editora, 2020. p. 141-164.

IGEC. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas**: quadro de referência. Lisboa, IGEC, 2019. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

LIMA, Jorge Ávila. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, Licínio Carlos. O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 4-77, 2004.

LO, Yuen Yi. **Theoretical underpinnings of cross-curricular collaboration**: how and why would it work in CLIL? Professional Development of CLIL Teachers, Singapore, p. 29-47, 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009.

MARCOS, Ana; MACHADO, Eusébio; ABELHA, Marta. Effect(s) of teacher evaluation on collaborative practices: induction or inhibition? **Procedia Social and Behavioral Sciences**, Paris, v. 174, p. 3674-3680, 2015.

MIRANDA, Helena. **Centros escolares e supervisão colaborativa**: perspetivas quanto ao contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas. 2021. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade Aberta, Lisboa, 2021.

OCDE Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **Talis 2018 results**: teachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. Acesso em: 5 maio 2022.

OCDE Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. **The Future of Education and Skills, Education 2030** [on-line], Paris, 2018. Disponível: [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 5 maio 2022.

PEDRAS, Sandra; SEABRA, Filipa. Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 293-312, 2016.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 41/2012, de 27 de fevereiro de 2012. Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. **Diário da República**, Lisboa, I Série A, n. 37, 27 fev. 2012.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, I Série A, n. 201, 30 ago. 2001.

PORTUGAL. Despacho conjunto n.º 200/2005, de 7 de março de 2005. Aprova o regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da medida n.º 1 do eixo prioritário n.º 3 do Programa Operacional da região do Norte, destinados a infraestruturas da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, II série, n. 46, 7 mar. 2005.

PORTUGAL. Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril. Estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações. **Diário da República**, Lisboa, II série, n. 82, 26 abr. 2012.

PORTUGAL. Portaria n.º 9/2017 de 5 de janeiro. Identifica as unidades orgânicas de ensino da rede pública do Ministério da Educação, constituídas por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas a funcionar no ano escolar de 2016-2017. **Diário da República**, Lisboa, I Série, n. 4, 2017.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2003.

SEABRA, Filipa; MOURAZ, Ana; HENRIQUES, Susana; ABELHA, Marta. Teacher supervision in educational policy and practice: perspectives from the external evaluation of schools in Portugal. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 29, Aug./Dec. 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.6486. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6486>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SEABRA, Filipa; ABELHA, Marta; HENRIQUES, Susana; MOURAZ, Ana. Policies and practices of external evaluation of schools: spaces for teacher collaboration?. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. p. 644-668, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003442>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SPCE. Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação. **Carta ética sociedade portuguesa de ciências da educação**. Lisboa: SPCE, 2020.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: Unesco, 2021. **Report from the international commission on the futures of education**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>. Acesso em: 5 maio 2022.

Recebido em: 17.06.2022

Revisado em: 06.02.2023

Aprovado em: 15.05.2023

Editora: Profa. Dra. Renata Marcílio Cândido

Helena Miranda é mestre em supervisão pedagógica pela Universidade Aberta, Portugal e doutoranda em ciências da educação, na especialidade de desenvolvimento curricular, pela Universidade do Minho, Portugal. É educadora de infância na rede de escolas pública portuguesa.

Marta Abelha é doutora em didática pela Universidade de Aveiro, professora auxiliar da Universidade Aberta (Portugal), investigadora integrada do LE@D (Laboratório de Educação a Distância e E-Learning), da mesma universidade, e investigadora colaboradora do CEIS20 (Centro de Estudos Interdisciplinares) da Universidade de Coimbra.

Filipa Seabra é doutora em ciências da educação, com especialidade em desenvolvimento curricular pela Universidade do Minho. É professora auxiliar da Universidade Aberta (Portugal), onde é também investigadora integrada do LE@D.