

CURRÍCULO e ORGANIZAÇÃO as equipas educativas como modelo de organização pedagógica

João Formosinho
Joaquim Machado
Universidade do Minho
Portugal

Resumo

A massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas. Entretanto, a introdução de um conjunto de alterações curriculares mostrou, por um lado, a impotência de a escola se transformar por decreto e, por outro, a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista. A constatação de que os professores são capazes de colaborar em torno de projectos e de que a renovação das práticas escapa à "lógica do decreto" mas pode inserir-se numa perspectiva de "profissionalismo interactivo" tem incentivado práticas de "ensino em equipa" que, para terem reflexos na sala de aula, carecem de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projectos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores. Ao mesmo tempo que apresenta estas dimensões, o modelo das "Equipas Educativas" sugere a diversidade de concretizações na organização e gestão intermédia da escola.

Palavras-chave: gestão da escola, trabalho em equipa, inovação educacional.

Abstract

The massification of the Portuguese school in the last decades of the twentieth century entails quantitative and qualitative transformations that do not address the inadequacy of its organizational structures to deal with the new problems and the new goals posed to this school. The introduction of a set of curricular changes has shown, on one hand, the impossibility of schools being changed by decree and on the other hand the resilience of a school model based on transmission and served by professionals socialized in a culture of individualist teaching. The realization that teachers are capable of collaborating on projects and that the renovation of practices do not belong to the "decree logic", but can be part of an "interactive professionalism", have been stimulating team work. These form of organizing the work in schools demands, if they are to be effects in classrooms, institutional support that allows flexible grouping of students, the development of integrated curriculum governance projects, and the formation of multidisciplinary teams of teachers. At the same time, the educational team model suggests a diversity of projects in the organization and intermediary governance of school.

Keywords: school governance, team work, educational innovation.

Introdução

A massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas. Entretanto, a introdução de um conjunto de alterações curriculares mostrou, por um lado, a impotência de a escola se transformar por decreto e, por outro, a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista.

A constatação de que os professores são capazes de colaborar em torno de projectos e de que a renovação das práticas escapa à “lógica do decreto” mas pode inserir-se numa perspectiva de “profissionalismo interactivo” tem incentivado práticas de “ensino em equipa” que, para terem reflexos na sala de aula, carecem de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projectos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores. Ao mesmo tempo que apresenta estas dimensões, o modelo das “Equipas Educativas” sugere a diversidade de concretizações na organização e gestão intermédia da escola.

Massificação escolar e inclusão

A opção da sociedade portuguesa pelo regime democrático a partir de meados da década de 70 do século XX permitiu que a escola portuguesa se organizasse para acolher e *dar aulas* a *mais* alunos. Esta opção pelo aumento da escolarização das crianças, dos adolescentes e dos jovens traduziu-se na colocação de mais alunos por turma e na ocupação intensiva dos estabelecimentos de ensino e das salas de aula. A escola sofreu, assim, transformações quantitativas: aumentou o número de anos de escolarização obrigatória e o número de alunos acolhidos no sistema de ensino, aumentou o número de estabelecimentos escolares e o número de professores.

Entretanto, na escola pós-primária manteve-se o modelo de organização pedagógica baseado na estrutura organizacional dos liceus, de acordo com a concepção de que a democratização do ensino se concretiza através da garantia de igualdade de acesso ao tipo de ensino que antes era apenas para as elites. A lógica do *liceu para todos* foi pois a resposta pedagógica à *massificação escolar*, o que acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar.

A constatação de que, na escola, “não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987a), obriga a repensar esta questão centrando-a não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade. São realçados não apenas a influência dos factores externos à escola (económicos, regionais, culturais, familiares e psicológicos), mas também a influência dos factores escolares, nomeadamente o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura curricular (Formosinho & Fernandes, 1987), a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem (Silva, 1987) e a sequencialidade regressiva do ensino (Pires, 1987b), ou mesmo a “interacção selectiva” no interior da sala de aula (Gomes, 1987). Nesta linha de investigação, João Formosinho (1987a, 1987b, 1987c, 1992) desvenda a lógica e a coerência interna deste

modelo escolar voltado para o insucesso educativo e mostra que essa lógica não se adapta à realidade da *escola de massas* que, por definição, é heterogénea social e academicamente.

A organização pedagógica da escola pós-primária segundo a estrutura liceal e as condições físicas de acolhimento que muitas delas têm ainda nos inícios dos anos noventa, em que se preconiza uma *Reforma Global* para a educação, perpetuam a situação de massificação escolar e confrontam as escolas com os mesmos «problemas, estrangulamentos e pontos de crise nos aspectos da organização, dos recursos, da administração e do funcionamento» (CRSE, 1986), nomeadamente a sobrelotação da escola, a crescente degradação das instalações e das condições de trabalho, o elevado número de alunos por turma, o crescente número de alunos com necessidades educativas especiais e as crescentes exigências à escola e aos professores pelo sistema, que, entretanto, responde à diversidade da escola de massas com a homogeneização e com o discurso do superprofessor (Formosinho, 1992).

Num dos trabalhos realizados no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), Formosinho, Fernandes & Lima (1988a:145) fazem o diagnóstico das estruturas organizacionais da escola e referem alguns indicadores preocupantes:

- 1) As estruturas de gestão das escolas não têm já capacidade para responderem às exigências que decorrem da complexidade da escola de massas, onde sobressaem as características de “escola unificada”, de frequência obrigatória, com “alunos das mais variadas origens sociais, níveis socio-económicos, educações familiares e das mais diversas capacidades e motivações”;
- 2) As altas taxas de abandono e o elevado insucesso educativo são consequência de diversos factores, nomeadamente “o desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica (designadamente as de nível intermédio) face às necessidades de orientação educativa dos alunos”;
- 3) Na “escola unificada”, as “estruturas meramente de instrução” têm predominância sobre “as [estruturas] de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização”.

Estes autores referem-se à organização do trabalho pedagógico dos professores em torno de disciplinas e grupos disciplinares, apesar da unidade básica de organização das actividades formativas dos alunos ser a turma-classe. Trata-se de uma organização que reflecte as exigências de uma estrutura curricular baseada na uniformidade da grelha horária semanal, com as cargas horárias das diversas disciplinas determinadas centralmente, segundo uma perspectiva de “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987a).

A própria LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 14/86, de 14 de Outubro) – praticamente não belisca esta estrutura curricular, embora introduza como novidades a proposta de uma área de formação pessoal e social e preveja a introdução de componentes regionais e locais, sem prejuízo do estabelecimento à escala nacional dos respectivos planos curriculares (artº 47º). Na LBSE reflecte-se, assim, a necessidade de a escola responder aos problemas que a “abertura” da escola de elites à escolarização das massas trouxe para o seu interior e que lhe eram alheios. Trata-se de problemas sociais que nela se manifestam e exigem respostas em contexto escolar: “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e educação para a participação nas

instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (artº 47º, nº 2). Assim, a sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução.

Alterações organizacionais e curriculares

Na sequência da LBSE e no âmbito da acção da CRSE, a “reforma curricular” de finais dos anos oitenta (Dec.-Lei nº 286/89, de 26 de Agosto) cria a Área-Escola, uma área curricular não disciplinar destinada a fomentar as práticas de interdisciplinaridade entre os professores, na realização de projectos em comum, por iniciativa dos alunos, abrindo, assim, uma válvula de segurança, tubo de escape do sistema à qual estaria cometida “a resposta aos anseios dos que desejam uma escola diferente – com autonomia, descentralizada, com participação local, com currículo menos académico e não cingida às actividades lectivas da sala de aula e com mais atenção aos aspectos da educação pessoal e social, ao nível moral e dos valores” (Formosinho, 1991:13).

Na sequência desta reforma curricular, formulam-se novos programas, determina-se que a avaliação seja formativa (Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de Junho) e introduzem-se mudanças relativas à diferenciação curricular, como as adaptações curriculares (Dec.-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto) e os currículos alternativos (Despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho). A partir de 1996, este tempo de “reforma” deu lugar a um tempo de “inovação” (Pacheco, 2007:85), em que se inserem as mudanças curriculares – como a gestão flexível do currículo, discutida e experimentada entre 1997 e 2001 – e que viriam a conduzir à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário (Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e Dec.-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro).

Estas alterações curriculares não só não conduziram a alterações significativas nas práticas pedagógicas (Pacheco, 2007:98), como não beliscaram o modelo organizacional da escola, cuja direcção lhes é *externa, acima e fora* das suas fronteiras físicas e sociais (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988 e Lima, 2007), apesar da consagração da autonomia das escolas (Dec.-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro), da experimentação num número reduzido de estabelecimentos e áreas escolares do “novo modelo” de administração e gestão (De.-Lei nº 172/9, de 10 de Maio) e da implementação generalizada do “regime de autonomia, administração e gestão” (Dec.-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), sem prejuízo da transferência de competências para as escolas numa lógica de autonomia meramente técnica ou funcional (Lima, 2007:45). As alterações curriculares por si só não garantem as transformações que visam e correm o risco de se esgotarem nos normativos que as suportam, “no centralismo dos reformadores, na subjectividade das medidas e na uniformização [aparentemente] desejada das práticas escolares” (Pacheco, 2007:98).

Na verdade, o “currículo uniforme pronto a vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos standardizados”, arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina. Por isso, se pode afirmar que a pedagogia proposta é uma *pedagogia burocrática*: ela elabora normas pedagógicas de aplicação *universal e impessoal*, como é característico das normas burocráticas, partindo do

princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (Formosinho, 1999:13).

Assim, as inovações por decreto, mesmo aquelas que mexeram em determinadas dimensões da estrutura da classe, mantiveram tudo o resto e acabaram por ser “bloqueadas pela própria reacção regeneradora da estrutura original”, a turma-classe, ela mesma “uma unidade para a definição do espaço escolar, a divisão do tempo, a seriação dos alunos, a distribuição do serviço docente, a progressão das aprendizagens” (Barroso, 2001:82). Com efeito, apesar de todas as mudanças curriculares e organizacionais, consolidou-se uma “gramática escolar” própria (Tyack & Tobin, *apud* Nóvoa, 1995:XXII), que todos os agentes já assumiram como “natural”. As características organizacionais e estruturais desta “gramática escolar” são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em turmas mais ou menos homogéneas segundo uma graduação serial; um ou mais professores alocados a uma turma (professor generalista, no ensino primário, e professor de matérias, no ensino pós-primário); a sala de aula como espaço estruturado da actividade lectiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das actividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

Trata-se, com efeito, de “todo um conjunto de modalidades, que regem a cooperação e a coordenação entre os diferentes trabalhadores escolares (adultos e alunos), que a própria familiaridade serviu para ocultar e que repousam em ideias, representações e crenças que gerações de alunos interiorizaram pelos simples facto da sua escolarização, pelo modo prático, informal, do fazer, do ver-fazer e do ouvir-dizer” (Hutmacher, 1992:51). A “naturalização” desta “gramática escolar” que faz da turma-classe a sua unidade organizativa básica provoca, assim, uma espécie de “cegueira” na análise do modo de trabalho escolar e está na base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola (Nóvoa, 1995:XXII).

Cultura profissional docente e pedagogia transmissiva

A instituição do modo colectivo de ensinar como modo de organização pedagógica da escola faz da transmissão o seu modo característico de fazer pedagogia, que se centra na lógica dos saberes, sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e tem como palavra-chave a “disciplina”, requerendo a definição de instâncias de orientação e de controlo. A disposição das mesas dos alunos que melhor serve a pedagogia transmissiva é a de filas verticais, porquanto coloca cada aluno isolado e directamente virado para o professor donde emana o saber e para o quadro onde este é registado e facilita a circulação do docente para apoio e controlo dos exercícios de aplicação dos conhecimentos transmitidos (Foucault, 1996). Assim, desde criança o futuro professor aprende que do aluno espera-se que esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções.

Por sua vez, o professor (que já foi aluno) exerce a sua actividade profissional na escola segundo um padrão de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e “privatista” (Hargreaves, 2001:185). Seja na preparação prévia em casa, seja

no seu desenvolvimento em sala de aula, o trabalho docente faz-se sem interação ou visibilidade dos pares. O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia.

A cultura de ensino individualista, isolada e “privatista” resulta, assim, da consolidação sócio-histórica de estratégias e soluções desenvolvidas, sustentadas ou preferidas ao longo do tempo, constitui o enquadramento da aprendizagem da docência e permite compreender o que o professor faz e por que o faz. Neste sentido, ao isolamento físico do exercício da docência não corresponde um isolamento psicológico ou social do professor, porquanto o que ele faz, em termos de estilo e estratégias de sala de aula, é afectado pelas perspectivas e orientações dos colegas e, nesse aspecto, ele não está sozinho no que se refere a valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores (Hargreaves, 2001:186).

Entretanto, os professores também realizam trabalhos em conjunto e colaboram entre si, nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projectos. Os projectos surgem na escola por imposição administrativa ou de forma espontânea e voluntária, orientam-se para a execução das determinações que provêm de outros decisores (internos ou externos) ou para o desenvolvimento de objectivos assumidos pelos professores (mesmo que tenham origem exógena) e por eles sustentados na convicção de que lhes convém o trabalho em conjunto, realizam-se em locais e tempos determinados ou alargam-se no tempo e no espaço, visam resultados de grau relativamente elevado de previsibilidade ou os resultados esperados são incertos e imprevisíveis. Esta variedade de condicionalismos do desenvolvimento das relações de trabalho entre os professores dá conta de uma tensão no interior da colegialidade docente, entre a artificialidade e a espontaneidade, entre a colaboração controlada, contida e inventada pelos administradores e a colaboração inventada e controlada pelos profissionais que a procuram (Hargreaves, 2001).

É principalmente na organização e implementação de projectos que deparamos com a *cultura de colaboração* do segundo tipo. Neste caso, trata-se de projectos que resultam das iniciativas dos professores ou têm origem externa mas são por eles assumidos, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles, assim como resultam da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto. Estas relações de colaboração realizam-se muitas vezes em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes, e os seus resultados são muitas vezes incertos e dificilmente imprevisíveis.

Acontece que é através de projectos que os professores mais “activos” podem produzir inovações nas escolas, normalmente correspondentes a respostas locais, ao nível da sala de aula ou da escola no seu conjunto. Nessa medida, distinguem-se das reformas enquanto “respostas globais (decididas centralmente, sem terem em conta a diversidade dos contextos), para problemas locais que são os que, em cada escola e sala de aula concretas, afligem, de maneira e por razões diferentes, cada responsável escolar, cada professor e cada aluno” (Barroso, 2001:79). As inovações são, pois, as micro-mudanças com capacidade para desfazer “a aparência de rigidez e de uniformidade da pedagogia colectiva, desde logo, na disposição dos alunos na sala de aula, no tipo de

trabalhos que executa e no tipo de relações que estabelecem entre si e com o professor” (Barroso, 2001:80). Elas caracterizam-se por frequentemente se reivindicarem de uma gestão centrada na escola, da capacitação dos professores para organizarem o modo de trabalho pedagógico e da formação contínua centrada em situação de trabalho.

Alguns desses projectos podem surgir no interior de uma disciplina, em torno de um problema a solucionar, mas é mais frequente surgirem fora das disciplinas, terem uma visão interdisciplinar, envolverem diversos professores e alunos de uma ou mais turmas. Em todo o caso, é em torno de projectos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiências. Contudo, o trabalho na sala de aula continua a ser um espaço de privacidade e prática individual e o currículo prescrito, oficial e centralizado é o grande coordenador de toda a prática lectiva, não sendo, por isso, de admirar que os professores tenham um impacto muito diminuto na prática profissional uns dos outros. Os estudos empíricos realizados por Jorge Ávila de Lima mostram que os professores têm um limitado “conhecimento factual da prática profissional dos colegas nas respectivas salas de aula”, que não se verificam oportunidades para observação mútua e que a maior parte das imagens sobre essas práticas são construídas com base em conversas *com os alunos* (Lima, 2004:68).

Este modo de trabalho dos professores reflecte uma concepção de currículo como algo pensado fora da escola para nela ser implementado pelos professores. A esta concepção contrapõe-se uma outra para a qual o currículo é algo que pode ser construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola. Esta concepção apela ao trabalho colaborativo dos professores e assenta numa perspectiva de “profissionalismo interactivo” (Fullan & Hargreaves, 2001:12), que acompanha as propostas de “reestruturação” das escolas que emergiram na segunda metade da década de oitenta do século XX (Hargreaves, 2001:274), à época que em Portugal se lançavam os fundamentos da Reforma do Sistema Educativo.

A organização da escola por Equipas Educativas

A perspectiva de “profissionalismo interactivo”, sob esta ou outra designação, incorpora uma série de propostas de “reestruturação” das escolas que se reivindicam da autonomia organizacional e profissional, do *empowerment* dos actores escolares e da flexibilização curricular. A ela se pode associar o “trabalho em equipa” e dela se reivindicam as orientações normativas para que nas escolas se constituam “equipas docentes”, o que pressupõe uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares.

Contudo, o ensino em equipa (*team teaching*) é uma designação que abarca uma grande variedade de programas e projectos (com os seus objectivos, métodos e fundamentos doutrinários), de que resulta muito difícil a identificação de elementos comuns. Jorge Ávila de Lima exemplifica a variação desta designação em termos de complexidade e de alcance, mostrando que a sua conotação vai desde simples esforços cooperativos informais entre os professores destinados apenas a propósitos de trabalho muito particulares até à organização de uma escola dentro da escola (lembre-se a *school within a school*, de Kohlberg), que consiste no agrupamento dos alunos de um determinado ano e a sua colocação sob a supervisão de uma equipa de professores que assumem a responsabilidade total pela sua educação. Arturo de la Orden define as

equipas educativas como “o sistema de organização escolar que afecta o pessoal docente e alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais” (1969:222).

Numa proposta de organização da escola apresentada à CRSE, João Formosinho (1988a) apresenta os “agrupamentos educativos” como superação da turma-classe enquanto unidade básica de organização intermédia da escola e como estrutura intermédia que propicia formas de colaboração entre os professores e de gestão integrada do currículo através da organização do processo de ensino segundo o modelo de “Equipas Educativas”. Este modelo consiste em “**agrupar** educativamente os conteúdos em **áreas interdisciplinares**, **agrupar** educativamente os alunos em **grupos de turmas**, **agrupar** educativamente os professores em **equipas educativas**”.

A proposta de organização da escola por “Equipas Educativas” apresenta assim três dimensões organizacionais:

1 – O *agrupamento dos alunos* – A proposta de “Equipas Educativas” sublinha a relatividade da turma enquanto agrupamento rígido e permanente como factor determinante do rendimento escolar (Orden, 1969:144) e defende a criação de grupos flexíveis, cuja composição e extensão só deverá estar determinada em função das actividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização. O agrupamento flexível de alunos exige um planeamento mais cuidado do que o que exige a organização por turmas, contempla actividades que podem requerer mais que um tipo de agrupamento (grande grupo, grupo médio, grupo pequeno, trabalho independente), sendo que cada um deles serve para a consecução de objectivos distintos, adequa-se melhor a certas actividades, põe em jogo poderes de acção muito concretos, desenvolve atitudes e habilidades específicas e exige procedimentos pedagógicos idóneos, material didáctico apropriado, espaços próprios e instalações distintas (García, 1989; Ciscar & Uria, 1986; Lázaro, 1987; Orden, 1969). Neste sentido, as diversas situações de aprendizagem, pelas quais devem passar todos os alunos, são programadas pela Equipa Educativa e comportam um agrupamento distinto dos alunos.

2 – A *integração curricular* – A proposta de “Equipas Educativas” aponta para uma *organização dos saberes* que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas (Beane, 2002:30). Assim, é da competência de cada Equipa Educativa estabelecer o seu plano de gestão integrada do currículo e desenvolver todas as actividades que organizou com vista à prossecução dos objectivos que estabeleceu. Estimula-se, assim, a participação activa de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular, desde a tomada de consciência dos problemas com que se deparam, bem como das suas causas estruturais, até à incrementação de acções conducentes à resolução dos mesmos.

3 – As *equipas mutidisciplinares* – A proposta de constituição de equipas em função do trabalho que é desenvolvido com os alunos cria uma categoria organizacional (pelo menos) de valor e poder político equivalente ao dos grupos disciplinares e estimula a criação de uma teia complexa de relações colegiais, com as quais se pretende potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso

(Hargreaves, 2001:270). Nesta fórmula organizativa, não é o gestor escolar mas são os profissionais quem decide “pôr em comum” as suas especializações profissionais, os seus interesses, o conhecimento e as habilidades pedagógicas, a experiência acumulada. Os profissionais disponibilizam-se e empenham-se em ordem a “idear e praticar um esquema de trabalho” apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar (Warwick, 1972:34-38).

Do modelo à diversidade das concretizações

O modelo de “Equipas Educativas” apresenta-se como proposta organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social. A criação dos “agrupamentos educativos” permite a criação de uma estrutura organizacional intermédia cuja principal vantagem é dar sustentabilidade à busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola, porquanto as experiências mostram que “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas colectivamente, e não no isolamento individual” (Hutmacher, 1992:53).

Nos inícios dos anos noventa, várias escolas portuguesas (em Portimão, Matosinhos, São João da Madeira, Cabreiros, Lanheses, ...) e tentaram constituir no seu seio Equipas Educativas, verificar a exequibilidade do modelo de organização e gestão intermédia e experimentar as condições de possibilidade do seu funcionamento no sistema escolar português (Machado, 1994). Actualmente, no âmbito dos contratos de autonomia várias escolas se comprometem a basear a sua organização em equipas educativas, organizar modelos alternativos de agrupamentos de alunos e organizar modelos alternativos de horário escolar.

Contudo, são escassos os estudos sobre estas tentativas de rompimento com a “pedagogia burocrática” e de organização da escola em conformidade com os objectivos da “educação democrática”, precisamente num sistema bastante centralizado (mesmo que desconcentrado) e onde impera mais a verificação da conformidade com as regras estabelecidas do que a adequação dos meios às finalidades perseguidas, num sistema onde as práticas de autonomia são frequentemente travadas por práticas de dependência (Costa, 2007:109) e reforçam mecanismos de cumprimento do mínimo burocrático (Formosinho, 1999).

O conhecimento destas experiências que se reclamam da autonomia, da gestão centrada na escola e do *empowerment* dos professores, a investigação sobre as expectativas e as concretizações dos seus protagonistas, bem como sobre a consistência entre discursos, decisões e acções e as aprendizagens organizacionais que as experiências pedagógicas proporciona(ram), seria um importante contributo para o estudo da organização do trabalho docente (Roldão *et al.*, 2007). Um programa de estudo sobre as experiências de organização da escola por “Equipas Educativas” pode responder a um conjunto de questões que a sua implementação suscita:

- Que unidade de base foi adoptada para o agrupamento de alunos, que outras modalidades foram ensaiadas na escola e qual a sua flexibilidade?
- Como se organizaram equipas docentes num sistema cujas orientações para a distribuição do serviço lectivo dizem respeito à unidade turma e em que medida foi

possível alocar os profissionais a uma só Equipa Educativa e assegurar a sua continuidade de um ano para o outro?

- Que outros profissionais, além dos professores, fazem parte da equipa multidisciplinar, como se integram ou são integrados no trabalho em equipa, que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior de cada Equipa e como se combina a colaboração, a divisão de tarefas e a eficácia do trabalho?
- Que tarefas assegura o coordenador da equipa, como é concebida a função de coordenação e como se articula o trabalho desenvolvido pelas diversas Equipas?
- Que tipo de recursos são gerados e geridos em cada Equipa e que actividades interdisciplinares e projectos de integração curricular são desenvolvidos?
- Como convivem as estruturas de instrução, como os grupos disciplinares (e os departamentos), e as Equipas Educativas, enquanto novas estruturas de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização?
- Que importância adquiriram as Equipas Educativas na escola e que peso têm no conjunto das estruturas representadas no Conselho Pedagógico?
- Que parcerias se desenvolvem em torno do projecto de intervenção pedagógica e em que medida é importante uma consultadoria organizacional?
- Que mudanças são induzidas na escola e em que medida têm sustentabilidade ou são apropriadas e desvitalizadas pelo modo tradicional de fazer pedagogia?

Todas estas questões geradas pelo accionamento de um projecto de intervenção pedagógica com vista a organizar a escola pelo modelo de “Equipas Educativas” sugerem que as suas concretizações podem diferir umas das outras e que cada uma delas não esgota o modelo.

A diversidade de implementação do modelo por “Equipas Educativas” depende de múltiplos factores, nomeadamente da dimensão humana da escola e das suas características físicas, das competências profissionais dos membros de cada Equipa Educativa e das modalidades de colaboração desenvolvidas, das actividades concretizadas e do tipo de articulação curricular ensaiada, da capacidade de liderança dos coordenadores de cada Equipa e da vontade de participação de cada profissional, do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior e do apoio específico e discriminado da Administração Educativa.

A divulgação destas experiências permitiria, não fazer delas receita a copiar, mas conhecer diferentes *modus faciendi* e suscitar percursos de aprendizagem colectiva.

Referências bibliográficas

- Barroso, João (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, **O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia**. Porto: Edições ASA pp. 63 - 94
- Ciscar, Concepcion & Uria, M^a Esther (1986). **Organización Escolar y Acción Directiva**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones
- CRSE (1986). **Projecto Global de Actividades**. Lisboa: Ministério da Educação

- Costa, Jorge Adelino (2007). **Projectos em Educação. Contributos de análise organizacional**. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Formosinho, João (1987a). «O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único», in Vários, **O Insucesso Escolar em Questão**. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50
- Formosinho, João (1987b). «A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas», in **O Ensino**, nº 18-19-20-21-22, 145-155.
- Formosinho, João (1987c). «Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo», in Alves, Ferreira & Formosinho, João, **Contributos para uma Outra Prática Educativa**. Porto: Edições ASA, 1992, pp. 17-42
- Formosinho, João (1988a). **Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos**. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: Universidade do Minho, Abril (policopiado)
- Formosinho, João (1988b). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa, in CRSE, **A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário**. Lisboa: ME/GEP, pp.53-102
- Formosinho, João (1991). Concepções de Escola Na Reforma Educativa, in SPCE, **Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas**. Porto: Afrontamento, pp. 31-51
- Formosinho, João (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, in J. Formosinho *et al.* **Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica**. Braga: Livraria Minho, pp. 11-23
- Formosinho, João (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas, **Revista Portuguesa de Educação**, 5 (3), Braga: Universidade do Minho, 23-48
- Formosinho, João & Fernandes, A. Sousa (1987). «A influência dos factores escolares», in Vários, **O Insucesso Escolar em Questão**. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-34
- Formosinho, João, Fernandes, A. Sousa & Lima, Licínio (1988a). Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas, in CRSE, **Documentos Preparatórios II**. Lisboa: ME/GEP, pp.139-170
- Formosinho, João, Fernandes, A. Sousa & Lima, Licínio (1988b). Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas, in CRSE, **Documentos Preparatórios II**. Lisboa: ME/GEP, pp.171-236
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2002). *Por que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora
- García, Santiago Molina (1989). El Alumno, in SAENZ, Oscar (dir.). **Organización Escolar**. Madrid: Anaya, pp. 188-223
- Gomes, Calos Alberto (1987). A interacção selectiva na escola de massas, **O Ensino**, nº 18-19-20-21-22, 169-180
- Hargreaves, Andy (2001). **Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: Mc Graw-Hill
- Huberman, A. M. (s/d). **Como Se Realizam as Mudanças em Educação. Subsídios para o Problema da Inovação**. São Paulo: Editora Cultrix
- Hutmacher, Walo (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa, **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 43-76
- Lázaro, Emilio (1987). **La Dirección del Centro Escolar Público**, 5ª ed. (actualizada). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Lima, Jorge Ávila de (2002). **As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora
- Lima, Jorge Ávila de (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes, **Revista de Estudos Curriculares**, Vol. 2, nº 1 (2004), 57 - 84
- Lima, Licínio C. (2007). Administração da Educação e autonomia das escolas, in CNE (Ed.), **A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação**. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15 - 77
- Machado de Araújo, Joaquim (1994). **Equipas Educativas: exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento**. Braga: Universidade do Minho (policopiado)

- Nóvoa, António (1995). Prefácio, in J. Barroso, **Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação científica, pp. XVII-XXVII
- Orden, Artur de la (1969). **Hacia Nuevas Estructuras Escolares**. Madrid: Editorial Magisterio Español, S.A.
- Pacheco, José Augusto (2007). Currículo, investigação e mudança, in CNE (Ed.), **A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação**. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 79 - 148
- Pires, Eurico Lemos (1987a). «Não há um, mas vários insucessos», in Vários, **O Insucesso Escolar em Questão**. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-15
- Pires, Eurico Lemos (1987b). «O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva», in Vários, **O Insucesso Escolar em Questão**. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-56
- Roldão, Maria do Céu *et al.* (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005), **Investigar em Educação**. Revista da Sociedade Portuguesa de Educação, nº 5 Abril 2006, pp. 17 – 148
- Roque, Helena (1993). Cadernos de Apoio aos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão das Escolas. Caderno 2: **Gestão Pedagógica da Escola ou a Gestão de uma dada Organização Curricular**. Lisboa: ME/SEEBS
- Sobral, Lucina (1993). **Gestão Flexível do Tempo Escolar**. Lisboa: ME/DEPGEF
- Silva, João Rodrigues da (1987). «Do primário ao preparatório: a eliminação precoce», in Vários, **O Insucesso Escolar em Questão**. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 35-40
- Warwick, David (1972). «**Team Teaching**». Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones

Correspondência

João Formosinho - Professor da Universidade do Minho, Portugal.

E-mail - formosinho@iec.uminho.pt

Joaquim Machado - Professor da Universidade do Minho, Portugal

E-mail - machado@iec.uminho.pt

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.
