



---

# MELHORAR A ESCOLA

---

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA, MOTIVAÇÃO,  
DIREÇÃO DE ESCOLAS E POLÍTICAS EDUCATIVAS

---

Joaquim Machado

José Matias Alves

[orgs.]



CATÓLICA PORTO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

  
**SAME**  
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DAS ESCOLAS

---

# MELHORAR A ESCOLA

---

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA, MOTIVAÇÃO,  
DIREÇÃO DE ESCOLAS E POLÍTICAS EDUCATIVAS

---

# MELHORAR A ESCOLA

---

SUCESSO ESCOLAR, DISCIPLINA, MOTIVAÇÃO,  
DIREÇÃO DE ESCOLAS E POLÍTICAS EDUCATIVAS

---

**Joaquim Machado**

**José Matias Alves**

[orgs.]

Faculdade de Educação e Psicologia  
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH)  
& Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME)  
Universidade Católica Portuguesa

Porto, 2013

#### **Ficha técnica**

Título	Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas
Organizadores	Joaquim Machado José Matias Alves
Autores	António Bolivar Isabel Freire João Amado João Formosinho Joaquim Azevedo Joaquim Machado José Matias Alves José Verdasca Lurdes Veríssimo Maria do Céu Roldão Miguel Santos Guerra
Edição	Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Porto, 2013
Desenvolvimento gráfico	LabGraf
Depósito Legal	356140/13
ISBN	978-989-96186-4-0

## INDICE

<b>Introdução</b>	7
1. <b>Promovendo o sucesso escolar:</b> lições de práticas recentes <i>José Verdasca</i>	17
2. <b>Como se tece o (in)sucesso escolar:</b> o papel crucial dos professores <i>Joaquim Azevedo</i>	39
3. <b>Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola</b> <i>João Amado e Isabel Freire</i>	55
4. <b>Motivar os alunos, motivar os professores:</b> faces de uma mesma moeda <i>Lurdes Veríssimo</i>	73
5. <b>As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores</b> <i>João Formosinho e Joaquim Machado</i>	91
6. <b>Melhorar os processos e os resultados educativos:</b> o que nos ensina a investigação <i>António Bolívar</i>	107
7. <b>Las feromonas de la manzana</b> <i>Miguel Santos Guerra</i>	123
8. <b>Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados</b> <i>Maria do Céu Roldão</i>	131
9. <b>A rede escolar e a administração das escolas:</b> novos e velhos desafios <i>Joaquim Machado</i>	141
10. <b>Exames:</b> mitos e realidades <i>José Matias Alves</i>	155



# As Equipas Educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores

João Formosinho<sup>1</sup>  
Joaquim Machado<sup>2</sup>

## Introdução

A ideia de escola para todos começou pela universalização do ensino primário elementar e, depois, pela abertura gradual às crianças dos ciclos de ensino secundário, no pressuposto de que todas elas (independentemente da posição económica e social, da confissão religiosa e do sexo) têm o direito de aceder à educação escolar, devendo ser tidas em conta as suas “aptidões e inclinações” (Luzuriaga, 1934:33). Numa primeira fase, a “escola para todos” pretende que a orientação escolar deixe de ser governada pela origem social e o seja pelas qualidades intelectuais dos alunos, garantindo a igualdade de acesso à escola. Ao mesmo tempo, esta escola para todos assumia a faceta de “escola única” ou “escola unificada” para garantir a partilha de valores comuns em todas as crianças do país, inculcados por um programa único, inspirado predominantemente na organização disciplinar do ensino secundário. A igualdade de acesso deriva da eliminação de barreiras ao “recrutamento” universal e, verificada a insuficiência da gratuitidade, da determinação da obrigatoriedade da frequência escolar.

O modelo inicial de “escola única” visava uma “educação comum”, ao mesmo tempo que prometia uma educação diferenciada, com “o tratamento diferencial das peculiaridades individuais” (Luzuriaga, 1934:37) e considerava que “diferenciar os ensinos não é diminuí-los” (Ducos, 1933:158), mas remetia a diferenciação e especialização das instituições educativas para depois da escola comum. A organização da escola rejeitaria a diferenciação social, mas promoveria a diferenciação

---

1 Instituto de Educação da Universidade do Minho.

2 Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto.

psicopedagógica, exigida “a) pelo grau de crescimento do aluno; b) por sua capacidade para as diversas matérias da cultura; c) pelos métodos de transmissão das matérias culturais, segundo as finalidades das escolas”, como enunciava Kerschensteiner em 1914, na Assembleia de Kiel (cit in Luzuriaga, 1934:43).

A “educação comum” tinha como base a gratuidade e a seleção dos “mais capazes” regulada pelas aptidões, pelas vocações e pelo mérito de cada um – “a selecção serve apenas para indicar a cada qual o tipo de educação que lhe convém” (Luzuriaga, 1934:13) – e prometia a criação de elites diversas (Ducos, 1933:51)

No plano dos princípios, esta escola nacionalizada, socializada e individualizada (Luzuriaga, 1934:37) não elimina a diversidade, mas pretende ser uma “escola comum a todas as crianças do país, a partir do qual se faça a seleção com base na capacidade das crianças” (1934:42). Este modo de garantir o acesso a patamares mais elevados do saber está na origem do alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal e da criação, em 1964, do ciclo preparatório do ensino secundário e, em 1986, da “escola básica” de nove anos. Em 2009, é alargado o cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, tornando universal e gratuito todo o ensino não superior.

Este prolongamento da escolaridade obrigatória assenta simultaneamente numa perspetiva de democratização do ensino, entendida como alargamento da base de recrutamento social da população estudantil para os níveis de ensino pós-primário, e numa perspetiva de maior qualificação da população escolar numa sociedade confrontada com a globalização e a concorrência internacional.

Em suma, as transformações sociais conduziram ao aprofundamento do conceito de educação democrática, exigiram que a escola se reestruturasse para garantir a igualdade de acesso e de sucesso de todas as crianças e jovens e obrigam a questionar uma gramática consolidada da escola que, tendo imprimido eficácia à escolarização massiva, se revelou incapaz de cumprir a promessa de, em termos instrucionais, dar a cada um segundo as suas necessidades e de exigir de cada um segundo as suas possibilidades. Com efeito, o modelo centralizado e burocrático mostrou a sua eficácia, primeiro, na manutenção do ensino secundário de elites e, depois, na generalização gradual de todo o ensino pós-primário. Contudo, ele vem-se tornando ineficiente quando pretende conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas.

Centrando-nos na organização do processo de ensino, constatamos que ele assenta no agrupamento de alunos em turmas e cada uma destas é tida como a unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, na homogeneidade e na impessoalidade. Contudo, a heterogeneidade dos alunos requer a liberdade institucional da constituição dos grupos de aprendizagem e da sua adequação às funções pedagógicas, onde sejam relevantes as decisões colegiais dos professores (Legrand, 1981: 155). É esta tensão entre a tendência homogeneizante da gramática escolar e a heterogeneidade dos alunos que está na

base das experiências de *team-teaching* (Orden, 1969; Warwick, 1972) e da responsabilização dos professores pela constituição dos grupos de aprendizagem e obriga à consideração do modelo de organização do ensino em equipas educativas (Formosinho, 1988 e Formosinho & Machado, 2009), bem como do modelo de organização do ensino por turmas contíguas, enquanto modelo híbrido.

As escolas recetivas à proposta de organização por equipas educativas ensaiam e concretizam algumas modalidades de organização intermédia da escola que, ao mesmo tempo que lhes permitem desenvolver uma conceção de escola aprendente, potenciam formas de trabalho docente que fomentam o desenvolvimento profissional dos docentes.

### **1. A escola básica como serviço público**

A escola é um serviço público com específicas responsabilidades no domínio da instrução, da estimulação e da socialização de crianças e jovens. Ela é uma instituição com o encargo de dar execução local a uma política educativa nacional e, nesse sentido, presta um serviço público de especial relevância. As dimensões do serviço público abrangem o acesso à escola, o sucesso dos alunos, os cuidados de apoio e guarda, a participação interna e externa e a formação para a cidadania:

- O acesso à educação escolar expressa-se, negativamente, pela não discriminação de qualquer espécie – raça, religião, posição social, situação económica, origem geográfica, deficiência física ou mental – e, positivamente, pela obrigação de garantir igual acesso a todas as crianças e jovens.
- O sucesso escolar de todos e cada um dos alunos concretiza-se através do currículo oferecido, cuja qualidade passa pela diversificação e flexibilização curricular, organizacional e pedagógica, por avaliações formativas, pela individualização dos percursos de aprendizagem e dos apoios pedagógicos aos alunos tendo em conta as suas características e os contextos, bem como pela oferta de formações complementares ou alternativas que respondam a interesses dos alunos e a solicitações da comunidade envolvente.
- Os cuidados de apoio socioeducativo e de guarda garantem as condições físicas, psíquicas e afetivas para o aluno fazer o seu trabalho escolar.
- A participação escolar envolve distintos atores (professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação e entidades locais), contempla matérias, momentos e graus diferenciados mas todos eles complementares e importantes para a qualidade da educação prestada pela escola e requer a indução de tempos e espaços, não necessariamente regulamentados, de criação e reforço dos hábitos participativos, assim como supõe uma liderança democrática e transformadora que desenvolva estratégias de mobilização e partilha de responsabilidades de todos os atores e parceiros para a definição e implementação do projeto educativo.
- A educação para a cidadania efetiva-se através de uma informação adequada e diversificada sobre esta temática, a participação democrática

nas decisões como forma de socialização para a participação cívica e o estabelecimento de fóruns de debate sobre essas questões (Formosinho *et al.*, 2010: 150-152).

A escola dispõe de autonomia relativa na organização da vida escolar e põe em ato competências nos domínios da organização pedagógica e da gestão curricular, nomeadamente:

- Gerir o calendário escolar, assegurando a totalidade de horas de lecionação a que o aluno tem direito;
- Organizar o horário e funcionamento pedagógico da escola;
- Decidir a interrupção das atividades letivas;
- Estabelecer os tempos destinados a atividades de enriquecimento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação dos tempos livres;
- Definir critérios para a elaboração das turmas e dos horários dos docentes e outros agentes educativos;
- Planificar a utilização dos espaços escolares;
- Gerir o crédito horário global;
- Promover a diferenciação pedagógica;
- Organizar as transições pedagógicas de forma a garantir a sequencialidade educativa progressiva;
- Escolher os responsáveis pela gestão pedagógica intermédia (Formosinho *et al.*, 2010:154).

## **2. A proposta de Equipas educativas**

Independentemente dos princípios psicopedagógicos e sociais que inspiraram a escola para todos, a verdade é que a modernidade concretiza o princípio da igualdade através de um sistema baseado nos princípios da uniformidade, impessoalidade, abstração e impessoalidade. A escola oferece soluções padronizadas e organiza-se em função dos princípios da divisão do trabalho e da especialização do trabalhador. A direção da escola está no topo de uma pirâmide organizacional que se situa fora dela, num *continuum* descendente em que a conceção do trabalho vai dando lugar à sua realização.

Apesar de a generalização da educação escolar ter obrigado os sistemas a organizarem-se segundo o princípio da igualdade concretizado através de um modelo padronizado de currículo e pedagogia uniforme, esta tendência uniformizadora sempre foi contrariada pelos movimentos de renovação pedagógica que lhe contrapõem a necessidade de olhar para a especificidade e a individualidade que habita cada aluno enquanto ser humano. Em alternativa ao modo de *ensinar a todos como se fosse um só* foram desenvolvidos métodos ativos, assentes na conceção de que a criança é um sujeito ativo, com direitos e competência, que deve aprender através da participação, da experimentação e da descoberta. Atualmente, à afirmação das diferenças individuais junta-se a

valorização das diferenças culturais e a necessidade de uma ética da diferença na sociedade multicultural, bem como o compromisso do Estado de acolher todas e cada uma das crianças na escola.

A complexidade da "escola (de todos) para todos (e para cada um)" mostra, em primeiro lugar, as dificuldades da "unificação" como estratégia organizacional para resolver a questão da diversidade das populações escolares, sem recorrer à segregação no interior da escola e à produção de grupos mais homogéneos através da constituição de turmas pelo recurso a critérios intelectuais refletidos nas classificações escolares, usualmente em língua materna, matemática e língua estrangeira. Na verdade, o recurso a estes critérios (técnicos) de organização de turmas, embora vise responder melhor à diversidade dos alunos, comporta efeitos (não esperados) de segregação no interior da escola e considera a heterogeneidade mais como um problema do que uma riqueza que importa rentabilizar (Cortesão, 1998: 16).

A complexidade da escola para todos mostra, por outro lado, a inadequação de um modelo totalmente dirigido do topo para a base e exige o aprofundamento da autonomia pedagógica e curricular (Formosinho *et al.*, 2010), a nível da sala de aula e a nível da escola: "O Estado não pode precisar a totalidade do que é bom fazer em todos os estabelecimentos e todas as situações. Deve ser deixada liberdade de interpretação aos estabelecimentos e aos atores" (Derouet, 2003:24).

A proposta de organização da escola por Equipas Educativas (Formosinho, 1988 e Formosinho & Machado, 2009) insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares e aloca um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, permitindo agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas. Esta proposta permite estruturar o trabalho docente numa base mais alargada que a turma, permitindo aos professores desenvolver projetos curriculares integrados e praticar a pedagogia indiferenciada, constituindo, segundo as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos da nova unidade de base. Neste aspeto, esta proposta visa conciliar o que, segundo Legrand, é aparentemente inconciliável: "tender à unificação tendo em conta a diversidade" (1981:153). Na perspetiva deste autor, "só a autonomia de decisão local que incide ao mesmo tempo sobre os agrupamentos [de alunos] e a adaptação dos programas nacionais pode fazer sair a escola média do impasse em que a centralização burocrática e a mistificação idealista nos conduziram" (1981:153-154).

### **3. Tipos de organização do processo de ensino<sup>3</sup>**

A organização do processo de ensino assenta no agrupamento de alunos em turmas e cada uma destas é tida como a unidade básica, cujas características

---

3 Neste ponto e nos seguintes retomamos as ideias expostas em Formosinho & Machado, 2012.

realçamos de seguida, para lhe contrapormos as características do modelo de organização do ensino em Equipas Educativas proposto por Formosinho (1988) num trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que tem inspirado diversas concretizações nas escolas (Formosinho & Machado, 2009). Consideramos ainda o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas.

#### **a) Organização do processo de ensino por turmas independentes**

A turma é um grupo educativo discente, cujo limite tem variado, centrando-se atualmente em 28 a 30 alunos.

Na organização do processo de ensino por turmas, a turma é a célula base da organização da escola. Nesta organização por turmas independentes, baseia-se a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a organização dos horários escolares

A turma é o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e sua progressão ao longo do percurso escolar.

No modelo de organização do processo de ensino por turmas, cabe à escola o agrupamento dos alunos em turmas, a distribuição do serviço docente pela alocação direta dos professores às diversas turmas, a organização dos horários letivos, a gestão das atividades de diversificação curricular.

No modelo de organização do processo de ensino por turmas, cabe ao conselho de turma a coordenação da gestão do currículo de base para cada turma e a responsabilidade final pela aprovação dos alunos e pela sua progressão ao longo do percurso escolar.

#### **b) Organização do processo de ensino por turmas contíguas**

Consideram-se turmas contíguas as turmas que partilham um número substancial de professores (um núcleo duro) e um horário semelhante e têm o mesmo Conselho de Turma(s), podendo igualmente ter o mesmo Diretor de Turma.

Na organização do processo de ensino por turmas contíguas, é atribuído a um conjunto de professores o conjunto de turmas contíguas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo para potenciar a gestão e desenvolvimento das atividades de diversificação curricular.

No modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas, cabe à escola o agrupamento dos alunos em turmas, a distribuição do serviço docente pela alocação direta dos professores às diversas turmas, a organização dos horários letivos, a gestão das atividades de diversificação curricular.

Na organização do processo de ensino por turmas contíguas, a turma mantém-se ainda como a célula base da organização da escola e a distribuição dos alunos por grupos educativos baseia-se nesta organização por turmas, mas o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e sua progressão ao longo do percurso escolar passa a ser este bloco de turmas contíguas.

Neste modelo de organização, a distribuição do serviço docente do núcleo duro de professores e a organização dos horários letivos deve maximizar a sincronização de ocupação do tempo desses professores e dos alunos das turmas contíguas para permitir atividades em conjunto. Por outro lado, a gestão das atividades de diversificação curricular dos alunos das turmas contíguas deve ser planeada em conjunto.

### **c) Organização do processo de ensino por equipas docentes**

A organização por Equipas Educativas considera um grupo discente alargado. O *grupo discente alargado* é um conjunto de 110 a 150 alunos, equivalente a 4 a 7 turmas, a cargo da mesma equipa docente.

Na organização do processo de ensino por equipa docente, é a equipa docente a célula base de organização da escola e nela se baseia a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a organização dos horários escolares. É a equipa docente o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e sua progressão ao longo do percurso escolar.

Entende-se por *equipa docente* o grupo de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens.

Na equipa docente, a maioria dos professores dedica-se exclusivamente à leção e apoio à diversificação curricular do grupo discente respetivo. Devido às diferentes cargas horárias das disciplinas e à distinta carga letiva dos professores, admite-se que alguns professores podem integrar duas equipas docentes.

No modelo de organização do processo de ensino por equipas docentes, a *distribuição do serviço docente* (currículo de base e diversificação curricular) é feito em duas etapas: 1ª) Atribuição do docente a cada equipa docente; e 2ª) Organização pela equipa e pelo seu coordenador da distribuição concreta do serviço docente pelos diversos membros da equipa.

Para a distribuição do serviço docente, a equipa docente usa o *agregado horário* gerado pela equipa e pelo grupo educativo discente, designadamente a carga horária letiva de cada professor, as horas de compensação letiva, o crédito horário global das turmas, o crédito horário atribuído por lei às áreas curriculares não disciplinares, as horas da componente não letiva (redução do Estatuto da Carreira Docente).

No modelo de organização do processo do ensino por equipas docentes, a *organização dos alunos em grupos educativos*, procurando sempre refletir a heterogeneidade da escola, pode ser feita por uma de duas formas, conforme a opção da escola:

- 1) Organização pela escola das turmas e constituição do grupo discente alargado a partir do agrupamento de turmas; ou

- 2) Criação do grupo discente alargado e sua atribuição a uma equipa docente que, de seguida, organizará as turmas para o desenvolvimento do currículo de base.

Neste modelo de organização do processo de ensino cabe à equipa docente a *gestão curricular*, quer do currículo de base quer das atividades de diversificação curricular, isto é:

- a) a coordenação da gestão do currículo de base para cada turma;
- b) a organização das atividades de diversificação curricular para o grupo discente alargado em grupos de geometria variável. Para a realização das atividades de diversificação curricular, compete a cada equipa:
  - b1) Distribuir os alunos provenientes das diferentes turmas da equipa docente por grupos educativos de geometria variável conforme a atividade de diversificação curricular;
  - b2) Atribuir aos professores de cada equipa o serviço docente relativo às atividades de diversificação curricular;
  - b3) Organizar, em articulação com o diretor, os horários das atividades de diversificação curricular.

Neste modelo de organização do processo de ensino a equipa docente é responsável pela aprovação dos alunos e pela sua progressão ao longo do percurso escolar. Cada equipa docente é coordenada por um professor designado pela direção da escola, cabendo ao *coordenador de equipa docente* organizar e acompanhar o trabalho da equipa, presidir e convocar reuniões da equipa docente e assumir as competências por lei atribuídas ao diretor de turma.

A organização do processo de ensino por equipas docentes permite uma gestão coordenada do currículo de base, a planificação adequada de atividades de diversificação curricular, a coordenação das estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica, o acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares e acompanhamento do progresso de cada aluno na escolaridade.

A organização do processo de ensino por equipas docente permite ainda uma organização mais simples e eficaz da escola, uma gestão financeira mais articulada com a gestão pedagógica e uma gestão dos funcionários de apoio mais articulada com a gestão pedagógica.

#### **d) Comparação entre os vários tipos de organização do processo de ensino**

Os modelos de organização pedagógica da escola por turmas independentes e por Equipas Educativas diferem no que concerne aos pressupostos da gramática escolar, ao controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica, à coordenação e gestão do ensino/aprendizagem e ao acompanhamento dos alunos.

No que respeita aos **pressupostos da gramática escolar**, a organização por turmas independentes adota o agrupamento permanente dos alunos para a socialização e a aprendizagem e faz relevar a homogeneidade académica, a homogeneidade cultural e a homogeneidade socioeconómica, enquanto a organização por Equipas Educativas

adota o agrupamento permanente de alunos para socialização, mas permite também subgrupos flexíveis e temporários para a aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina, e faz relevar a heterogeneidade cultural, a heterogeneidade socioeconómica e a heterogeneidade académica – ver Quadro I.

**QUADRO I** – Pressupostos da gramática escolar

<b>DIMENSÕES</b>	<b>Turmas independentes</b>	<b>Turmas contíguas</b>	<b>Equipas Educativas</b>
<b>Homogeneidade da turma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Homogeneidade académica</li> <li>• Homogeneidade cultural</li> <li>• Homogeneidade socioeconómica</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heterogeneidade cultural</li> <li>• Heterogeneidade socioeconómica</li> <li>• Heterogeneidade académica</li> </ul>
<b>Permanência da turma</b>	Agrupamento permanente de alunos para socialização e para aprendizagem		Agrupamento permanente de alunos para socialização, permitindo igualmente subgrupos flexíveis e temporários para a aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina

No que respeita ao **controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica**, na organização por turmas independentes, o ensino organiza-se em tempos pré-fixados no horário e não alteráveis durante o ano, em espaços pré-fixados e também não alteráveis durante o ano, e em grupos permanentes ao longo do ano independentemente do progresso dos alunos. Já na organização por Equipas Educativas, pertence em larga medida ao controlo da Equipa Educativa a gestão do tempo e a gestão do espaço, bem como a organização de subgrupos de aprendizagem por níveis, temporários e flexíveis, dentro do agrupamento de turmas – ver Quadro II.

QUADRO II - Controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica

DIMENSÕES	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas Educativas
Controlo dos professores sobre a gestão do tempo escolar	O ensino organiza-se em tempos pré-fixados, não alteráveis durante o ano		A gestão do tempo escolar está, em larga medida, no controlo da Equipa Educativa
Controlo dos professores sobre a gestão do espaço escolar	O ensino organiza-se em espaços pré-fixados, não alteráveis durante o ano		A gestão do espaço escolar está, em larga medida, no controlo da Equipa Educativa
Controlo dos professores sobre o progresso dos alunos e a distribuição dos apoios educativos	O ensino organiza-se em grupos permanentes, ao longo do ano, independentemente do progresso dos alunos		O ensino pode organizar subgrupos de aprendizagem por níveis, temporários e flexíveis, dentro do agrupamento de turmas

No que respeita à **coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem**, na organização por turmas independentes o diretor de turma tem muita dificuldade em promover uma coordenação efetiva do ensino na sua turma, enquanto na organização por Equipas Educativas é a Equipa Educativa que coordena conjuntamente todo o ensino no conjunto dos alunos (no agrupamento de turmas); na organização por turmas independentes é cada professor de disciplina quem coordena o ensino seguindo a orientação estabelecida em departamento, enquanto na organização por Equipas Educativas é a Equipa Educativa quem coordena a gestão curricular seguindo as orientações da própria Equipa Educativa e do seu Coordenador; e, na organização por turmas independentes, cada professor de disciplina monitoriza a aprendizagem dos alunos com informação limitada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas outras disciplinas, enquanto, na organização por Equipas Educativas, é a Equipa Educativa quem monitoriza a aprendizagem dos alunos em geral e em cada disciplina com informação partilhada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas diversas disciplinas – ver Quadro III.

QUADRO III - Coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem

DIMENSÕES	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas Educativas
<b>Coordenação do ensino</b>	O Diretor de turma tem muita dificuldade em promover uma coordenação efetiva do ensino na sua turma		A Equipa Educativa coordena conjuntamente todo o ensino no conjunto dos alunos (no agrupamento de turmas)
<b>Gestão Curricular</b>	Cada professor de disciplina coordena o ensino seguindo a orientação do Departamento		A Equipa Educativa coordena a gestão curricular seguindo as orientações da Equipa Educativa e do Coordenador da equipa
<b>Monitorização das aprendizagens</b>	Cada professor de disciplina monitoriza a aprendizagem dos alunos com informação limitada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas outras disciplinas		A Equipa Educativa monitoriza a aprendizagem dos alunos em geral e em cada disciplina com informação partilhada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas diversas disciplinas

No que respeita ao **acompanhamento dos alunos**, na organização por turmas independentes cabe a cada diretor de turma a coordenação efetiva da gestão da classe e da disciplina escolar e a cada professor de disciplina o acompanhamento e a orientação dos alunos, em boa parte independentemente dos colegas, enquanto, na organização por Equipas Educativas é a Equipa Educativa quem coordena a gestão da classe e da disciplina escolar no agrupamento de turmas e quem promove a partilha de informação e a coordenação do acompanhamento e orientação dos alunos – ver Quadro IV.

QUADRO IV - Acompanhamento dos alunos

DIMENSÕES	Turmas independentes	Turmas contíguas	Equipas educativas
Gestão da classe e da disciplina escolar	O Diretor de turma tem muita dificuldade em promover uma coordenação efetiva da gestão da classe e da disciplina escolar		A Equipa Educativa coordena a gestão da classe e da disciplina escolar no agrupamento de turmas
Acompanhamento e orientação dos alunos	Cada professor de disciplina acompanha e orienta os alunos, em boa parte independentemente dos colegas		A Equipa Educativa promove a partilha de informação e a coordenação do acompanhamento e orientação dos alunos

#### e) Equipas Educativas e desenvolvimento dos professores e da escola

A organização da escola por Equipas Educativas (Formosinho, 1988) exige dos professores o desenvolvimento de habilidades e a compreensão da inovação (Fullan, 2002). Esta inovação implica tarefas de coordenação e a afirmação das lideranças intermédias, incentiva o trabalho colaborativo e a estimulação entre os pares.

Esta modalidade de organização do processo de ensino centra a mudança na escola e nas situações de trabalho e alicerça-se na ideia de que as mudanças só serão sustentáveis se os professores forem os seus sujeitos e dirigirem os seus esforços individuais e coletivos para o aperfeiçoamento da docência e do modo de organizar o seu exercício.

Esta proposta incorpora uma conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança sistémica que envolva um *agrupamento dos alunos* que não se esgota na turma, uma *organização dos saberes* que não se confina às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam do novo *agrupamento de alunos*. Ela não visa apenas “devolver” maior poder à organização escolar, mas também capacitá-la para se aperfeiçoar continuamente e internamente encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se depara no trabalho que desenvolve para e com os alunos. Por isso, insere-se numa perspetiva do “profissionalismo interativo” (Fullan & Hargreaves, 2001:12) que envolve os professores, lhes permite uma “certeza situada” e origina a confiança profissional coletiva: “a colaboração substitui as certezas científicas

falsas, ou as incertezas ocupacionais debilitantes, pelas certezas situadas do saber profissional, recolhidas junto de comunidades concretas de professores” (Hargreaves, 1998:278).

Neste sentido, a organização por Equipas Educativas é um desafio de reestruturação da escola que se abre a respostas educativas contextualizadas, respeita o poder de discrição profissional dos professores, fortalece a sua capacidade de decisão e o seu aperfeiçoamento profissional contínuo em situação de trabalho, porquanto cria oportunidades para eles aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001:174) a uma equipa ampla e com peso significativo na estruturação da escola, sem ser o departamento curricular ou o grupo disciplinar.

É o trabalho desenvolvido no interior de cada equipa que pode contribuir para a superação do isolamento dos professores, potenciar o trabalho colaborativo, permitir o desenvolvimento profissional e a construção de uma nova cultura profissional. Por isso, a inovação das Equipas Educativas requer no topo da escola e na coordenação das equipas uma liderança transformadora, capaz de gerar e alimentar as motivações dos membros da equipa e a sua vontade de aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas através da interação com os pares e do trabalho cooperativo desenvolvido com os alunos. Neste processo de aprendizagem coletiva, há lugar para a experimentação e o fracasso ocasional como parte integrante do processo contínuo de “aprender a ensinar”, de modo que “oferecer ou solicitar ajuda não é considerado indício de incompetência, mas uma forma adequada de aprender” (Armengol, 2001:13).

### Referências bibliográficas

Almeida, É. P. de (1991). *Organização de Turmas/Classes nos Doze Estados membros da Comunidade Europeia: Grupos de Nível ou Heterogeneidade?* Lisboa, GEP/ME.

Armengol Asparó, C. (2001). *La Cultura de la Colaboración. Reto para una enseñanza de calidad.* Madrid, Editorial La Muralla.

Cortesão, L. (1998). *O Arco-íris na Sala de Aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Derouet, J.-L. (Dir.) (2003). *Le collège unique en questions.* Paris, Presses Universitaires de France.

Ducos, H. (1933). *Qual a Razão da Escola Única?.* Porto, Livraria Escolar Progredior.

Formosinho, J. (1987). Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo, in Alves, F. & Formosinho, J., *Contributos para uma Outra Prática Educativa*. Porto, Ed. ASA, 1992, 17-42.

Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga, UM, Abril (policopiado).

Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto, Porto Editora.

Formosinho, J. e Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas Educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP-UE, pp. 45-58.

Formosinho, J. et al. (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto, ISET.

Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Ediciones Akal.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho em Equipa na Escola*. Porto, Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa, Mc Graw-Hill.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto, Porto Editora.

Legrand, L. (1981). *L'école unique: à quelles conditions?*. Paris, Éditions du Scarabée / Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.

Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto, Porto Editora.

Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Luzuriaga, L. (1934). *A Escola Única*. São Paulo, Comp. Melhoramentos de S. Paulo.

Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* (pp. XVII-XXVII). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica.

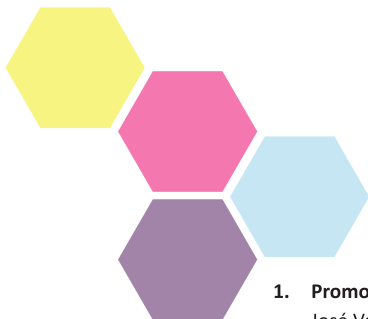
Orden, A. de (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid, Editorial Magisterio Español, S. A.

Roque, H. (1993). *Gestão Pedagógica da Escola ou a Gestão de uma dada Organização Curricular*. Lisboa, ME/SEEBS.

Sanches, M. (2006). *Planos de Recuperação, Desenvolvimento e Acompanhamento dos Alunos. Um roteiro para a sua operacionalização*. Porto, ASA Editores, S. A.

Sobral, L. (1993). *Gestão Flexível do Tempo Escolar*. Lisboa, ME/DEPGEF.

Warwick, D. (1972). *“Team Teaching”*. Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones.



1. **Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes**  
José Verdasca
2. **Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores**  
Joaquim Azevedo
3. **Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola**  
João Amado e Isabel Freire
4. **Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda**  
Lurdes Veríssimo
5. **As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores**  
João Formosinho e Joaquim Machado
6. **Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação**  
António Bolívar
7. **Las feromonas de la manzana**  
Miguel Santos Guerra
8. **Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados**  
Maria do Céu Roldão
9. **A rede escolar e a administração das escolas: novos e velhos desafios**  
Joaquim Machado
10. **Exames: mitos e realidades**  
José Matias Alves