



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA



**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
**I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL**

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO

Uma Experiência de Implementação das Equipas Educativas

ZITA ESTEVES¹ (zitaesteves50@gmail.com), JOÃO FORMOSINHO² (joaomanuelformosinho@gmail.com) & JOAQUIM MACHADO³ (jmaraujo@porto.ucp.pt)

¹ Agrupamento de Escolas de Real, Braga, Portugal

² Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal

³ Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa Porto, Portugal

RESUMO

A autonomia da escola tem sido reconhecida pelos sucessivos Governos pelo menos nos domínios normativo e discursivo, mas a sua concretização pressupõe a sua apropriação por parte dos atores escolares e a capacidade para a realizar.

Nesta comunicação, apresentamos um estudo sobre um projeto de reorganização da gestão intermédia da escola inspirado no modelo de Equipas Educativas e concebido como plano estratégico de intervenção face às debilidades assinaladas em processo avaliativo.

O estudo visa conhecer as perspetivas dos atores educativos sobre o funcionamento do modelo introduzido, compreender a autonomia em uso no exercício dos cargos de gestão intermédia e analisar o impacto do modelo na melhoria organizacional da escola. No estudo, optamos por uma metodologia qualitativa, privilegiando a investigação-ação (investigação praxeológica) porque é um processo reflexivo, permite recolher informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças e permite que os professores lidem com os desafios e problemas da prática e adotem as inovações de forma refletida. O estudo incidiu nas práticas de gestão pedagógica intermédia e no incremento de práticas de colaboração e de organização do trabalho docente e utilizou como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante e a entrevista a alunos, professores, assistentes operacionais e pais, bem como a análise de documentos produzidos na escola. Embora o estudo ainda não esteja concluído, podemos avançar já alguns resultados provisórios, nomeadamente no que se refere ao potencial do modelo para superar as fragilidades identificadas inicialmente nos domínios da articulação curricular, da coordenação pedagógica e da capacidade interventiva dos órgãos de gestão intermédia.

Palavras-chave: autonomia, avaliação, equipas educativas, desenvolvimento organizacional.

ABSTRACT

The school autonomy has been known at least by the successive Governments in the normative and discursive spheres, but its implementation assumes its ownership by the school actors and the ability to achieve it.

In this lecture, we present a survey on a project of middle school management reorganization inspired by the Educational Teams model, designed as a strategic intervention plan taking into account the

weaknesses highlighted in the evaluation process. The study aims to know the perspectives of educational actors on the procedure of the model understand autonomy in the exercise of middle management positions and analyze the impact of the model in school organizational improvement.

In the study, we chose a qualitative methodology, focusing on research-action (praxiological research) because it is a reflective process, allows you to collect systematic information in order to promote changes and allows teachers to deal with the challenges and problems of practice and to adopt innovations in a reflective way. The study focused on the middle pedagogical management practices and on the increment of collaboration practices and organization of the teachers work and used the participant observation and the interview to students, teachers, operational assistants and parents, as techniques and data collection tools as well as the analysis of documents produced at school.

Although the study is not yet complete, we can already present some provisional results, particularly in regard to the potential of the model to overcome the weaknesses initially identified in the areas of curriculum articulation, pedagogical coordination and intervention capacity of middle management members.

Keywords: autonomy, evaluation, educational teams, organizational development.

1. AVALIAÇÃO E MELHORIA

A autonomia da escola tem sido reconhecida pelos sucessivos Governos pelo menos nos domínios normativo e discursivo, mas a sua concretização pressupõe a sua apropriação por parte dos atores escolares e a capacidade para a realizar. As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto social mais vasto, produzem uma cultura interna muito específica que revela os objetivos e as convicções que os seus membros partilham permitindo que cada escola manifeste uma identidade singular e própria.

Num cenário de maior autonomia cresce a responsabilização dos agentes educativos e das respetivas escolas. No sentido de responder à prestação de contas, as escolas desenvolveram mecanismos internos de diagnose que lhes proporciona um conhecimento mais específico das suas necessidades, fragilidades e dificuldades. Desta forma a autoavaliação emerge como um instrumento de gestão estratégica e de desenvolvimento organizacional dirigido à melhoria das práticas.

O interesse académico pela escola enquanto local privilegiado de estudo levou à reflexão sobre formas de controlar a qualidade do desempenho das escolas.

A escola enquanto organização pública caracteriza-se pela sua ação baseada em princípios e valores fundamentais como transparência, equidade, justiça, ética, qualidade de serviço público e prestação de contas entre muitos outros. É a prestação de contas que gera a autoavaliação da atividade da escola em todas as dimensões: pedagógica, organizacional, cultural e social. Em cada uma destas vertentes incide o processo de análise, reflexão e avaliação interna assente num processo próprio emergente do conhecimento prático dos agentes educativos. O referencial de autoavaliação pode ser distinto de escola para escola, mas ela é a base da avaliação externa cujo objetivo é “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 3.º).

O reconhecimento de maior autonomia às organizações escolares subentende, conseqüentemente, maior responsabilização pelas decisões que os seus atores tomam no âmbito da organização pedagógica, da gestão e organização curricular e da gestão dos recursos materiais e humanos. A apropriação da autonomia e as opções daí decorrentes, pela sua diversidade, requerem um olhar externo sobre as iniciativas e a melhoria que cada unidade organizacional imprime no seu funcionamento e nos resultados da sua ação. Torres destaca esta vertente quando evidencia que, “refém de um modelo de administração excessivamente centralizado, a escola pública portuguesa tem dado sinais evidentes, ao longo das várias temporalidades históricas, de que os processos de mudança e desenvolvimento escolar obedecem mais a lógicas de apropriação e objetivação concretizadas no contexto local e sempre a partir das racionalidades que presidem às práticas sociais dos atores do que a movimentos lineares de reprodução normativa” (2008, 60).

Na sequência de um processo avaliativo nasceu na escola em estudo um projeto de reorganização da gestão intermédia inspirado no modelo de Equipas Educativas e concebido como plano estratégico de intervenção do diretor face às debilidades assinaladas. “A visão do líder expressa num projeto de intervenção poderá constituir um fator de mudança da escola através da implementação de estratégias suportadas por processos participados e distribuídos de liderança” (Costa e Castanheira, 2014, 310).

O modelo de “organização pedagógica da escola por ‘Equipas Educativas’ incorpora uma conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva da 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” (Formosinho e Machado, 2009, 32).

O desenvolvimento interno da escola implica promover a sua reestruturação enquanto espaço institucional com o objetivo de inovar e melhorar. A “organização que aprende” inscreve-se na reestruturação da escola, na redefinição das práticas e funções dos professores, bem como no compromisso das comunidades escolares na educação (Bolivar, 2000).

A organização por equipas educativas promove o trabalho conjunto dentro dos grupos estabelecendo assim interdependências e a produção de conhecimento. Ávila de Lima salienta que “as relações de colaboração profissional entre os professores são encaradas como a chave para formas alternativas de exercício do poder no interior das organizações educativas (2002, 41). A colegialidade, a participação, a flexibilidade, a formação e envolvimento são pressupostos em que assenta a dinâmica das Equipas Educativas e, como Barroso defende, “a primazia que é dada às estruturas operacionais (baseadas na divisão das disciplinas) deve dar lugar a uma primazia de estruturas matriciais em que uma equipa educativa (composta de vários ‘especialistas disciplinares e outros’) atende simultaneamente um aluno ou um conjunto de alunos” (1991, 81).

No modelo de Equipas Educativas valoriza-se a gestão pedagógica intermédia não apenas a reestruturação organizacional mas sobretudo a partilha na tomada de decisão e é esta condição a promotora da “liderança emergente que não pode ser delegada nem dirigida. Pelo contrário, tem origem nos docentes e surge de maneira inesperada e até surpreendente” (Hargraves e Fink, 2007, 157).

A introdução do modelo de organização pedagógica por “Equipas Educativas” apresenta-se como “um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de incerteza, que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas” (Formosinho e Machado, 2009, 51).

2. METODOLOGIA

O estudo visa conhecer as perspectivas dos agentes educativos sobre o modelo introduzido, compreender a autonomia no exercício dos cargos de gestão intermédia e analisar o impacto do modelo na melhoria organizacional da escola. Procuramos assim compreender a emergência das lideranças intermédias, perceber mudanças na prática docente, relações de colaboração e construção de conhecimento resultantes das alterações organizacionais introduzidas.

No estudo optámos por uma metodologia qualitativa, privilegiando a investigação-ação (investigação praxeológica) porque é um processo reflexivo, permite recolher informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças e permite que os professores lidem com os desafios e problemas da prática, abraçando as inovações de forma refletida e com compromisso. Define-se como estratégia de investigação a realização de um estudo de caso intrínseco (Stake, 2007) para estudar uma organização escolar em concreto porque queremos aprender, sobre este caso em particular, a forma como se desenvolve e evolui a aprendizagem organizacional numa perspectiva histórica que incide sobre uma população específica e durante um período de tempo determinado (Amado e Freire, 2014).

O estudo incidiu nas práticas de gestão pedagógica intermédia e no incremento de práticas de colaboração e de organização do trabalho docente, tendo sido utilizadas como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante e a entrevista a alunos, professores, assistentes operacionais e pais, bem como a análise de documentos introduzidos na escola. Privilegiamos como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada associada à observação participante para efetuar a triangulação da dados e assim evitar “enviesamentos” e validar as opiniões e ideias dos observados (LessardHébert, Goyette e Boutin, 2008; Bogdan e Bilken, 1994).

As entrevistas foram individuais e realizadas no espaço escolar. Foram realizadas vinte e quatro entrevistas e o critério de escolha teve subjacente o facto de tratar-se de pessoas “testemunhas privilegiadas” (Quivy e Campenhoudt, 2008, 71) por terem vivenciado o processo.

Foram realizadas vinte e quatro entrevistas a (18) professores, (2) alunos, (2) assistentes operacionais e (2) pais. O grupo de docentes entrevistados incluiu: coordenadores de departamento (2); coordenadores pedagógicos de ciclo (2); coordenadores de ano (6); diretores de turma (2) e professores sem qualquer cargo atribuído (6), sendo que três destes pertencem ao quadro de escola e os outros três estão em regime de contrato a termo certo. As entrevistas visaram recolher informações sobre as percepções dos entrevistados relativamente ao modelo de Equipas Educativas: vivências, dificuldades, potencialidades, dinâmicas e mudanças.

Analizamos também os seguintes documentos da escola: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto de Intervenção do Diretor, Projeto Curricular de Ano, Atas de Conselho de Pedagógico e Atas de Conselho de Ano. A interpretação dos dados recolhidos fez-se através da análise de conteúdo exposto nas entrevistas e documentos (Bardin, 2008). A análise de conteúdo permitiu estabelecer uma cadeia de relações com significado entre categorias, subcategorias e as questões a que a investigação se propõe responder.

A pesquisa documental e a respetiva análise em complemento com os registos de observação permitiram no conjunto das técnicas utilizadas efetuar a triangulação das informações e da sua hermenêutica.

Trata-se de uma abordagem intensiva centrada em três eixos – implementação, desenvolvimento e efeitos – e visa evidenciar em contexto os processos de organização da escola, compreender o sentido que os protagonistas lhe atribuem e apreender os efeitos deste modelo de organização na melhoria da escola.

3. IMPLEMENTAÇÃO

Enquanto o modelo tradicional de organizar o ensino tem a turma por unidade pedagógica básica, o modelo de organização por equipas de ano toma o ano por unidade de base: a equipa educativa de ano é “o grupo de professores que, tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens” (Formosinho & Machado, 2013, 97). Nesta comunicação, realçamos a importância da introdução da inovação na escola a partir de dentro, para que seja sustentável, identificamos os objetivos da criação das equipas de ano e as alterações que esta modalidade comporta, distinguimos as potencialidades e as dificuldades da implementação de equipas educativas e sublinhamos como seus principais impactos na organização escolar a melhoria do clima de escola e o incremento do trabalho colaborativo, fator essencial na integração dos professores que iniciam a sua função pedagógica. Formosinho e Machado salientam que “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” (2013, 93).

Neste contexto e no âmbito deste projeto de investigação estabelecemos os seguintes objetivos: [1]. Detetar dificuldades sentidas pelos docentes na concretização do modelo e sugestões de melhoria que propõem; [2]. Identificar relações de cooperação e de colaboração que os docentes estabelecem entre si e com os órgãos de gestão e de orientação educativa; [3]. Compreender como os docentes interagem na construção do próprio conhecimento profissional; [4]. Compreender como os docentes assumem e utilizam a autonomia do exercício de cargos de gestão intermédia; [5]. Analisar o impacto do modelo na melhoria da escola; [6]. Compreender como é que o modelo de Equipas Educativas é valorizado pelos docentes.

O presente estudo incide sobre a experiência de reorganização escolar no terreno desde 2009, que se caracteriza essencialmente pela constituição de diferentes agrupamentos de alunos, pela afetação de grupos de professores a cada agrupamento de alunos, pela criação de condições para um trabalho conjunto e colaborativo, pela flexibilidade dos espaços, dos agrupamentos de alunos, do currículo, da organização pedagógica.

Descrevemos, de forma sucinta, a implementação do modelo de organização da escola por Equipas Educativas, apresentamos a estrutura de Coordenação de Docentes de Ano e destacamos vantagens e oportunidades desta inovação organizacional para a reestruturação da gestão pedagógica intermédia pela voz dos agentes educativos intervenientes. O estudo prévio efetuado na escola (Machado & Esteves, 2008) revelou exequibilidade e permitiu a definição de equipas educativas no cenário de autonomia da escola. O modelo organizacional em Equipas Educativas fomentou a reorganização interna da escola com a criação de órgãos de gestão intermédia e conseqüentemente a criação de condições para a gestão integrada do currículo, a melhoria das aprendizagens dos alunos e a qualificação do sucesso escolar.

Neste modelo, procede-se à distribuição de serviço docente orientada por ano de escolaridade de forma a reduzir significativamente o número de professores por ano de escolaridade e reduzir também os níveis de cada disciplina por docente. Esta circunstância tem também implicações ao nível das práticas pedagógicas e organização do trabalho docente, onde o individual passa a estar integrado num coletivo com um plano de ação desenhado pela equipa educativa de ano. Esta equipa diagnostica, conhece e trabalha com um conjunto de alunos do mesmo ano distribuídos por diferentes turmas mas que constituem, para a equipa de professores, a unidade base de ação pedagógica nas diferentes dimensões.

A organização em Equipas Educativas carece não apenas de uma descentralização de competências da figura do Diretor para as estruturas de gestão intermédia, mas e sobretudo de uma distribuição de lideranças por diferentes pessoas para uma efetiva participação na tomada de decisão. Esta abertura à delegação de competências e conseqüentemente à partilha de responsabilidades foi o ponto de partida para a génese de novas dinâmicas na gestão intermédia no âmbito da implementação do modelo das Equipas Educativas. O desenho do modelo tem como base a constituição de equipas educativas que lecionam o mesmo agrupamento de alunos.

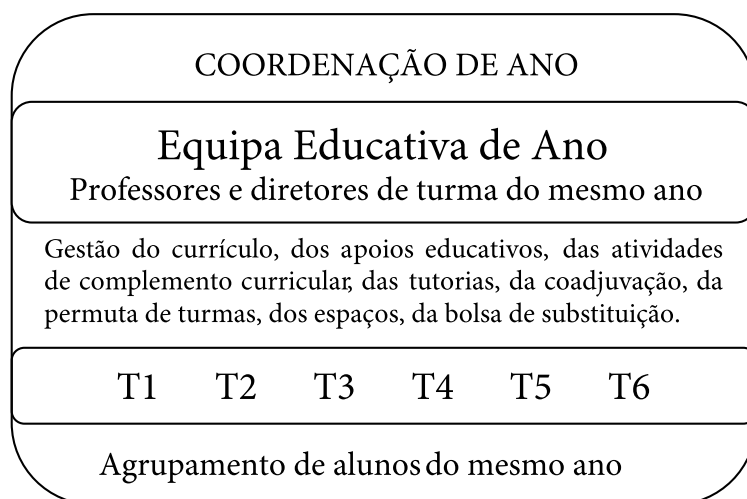


Figura 1: Estrutura de uma equipa educativa de ano e áreas de intervenção

No início do projeto a maioria dos docentes tinham atribuído apenas um ano de escolaridade e pertenciam a uma só Equipa Educativa. Contudo, as contínuas alterações introduzidas no sistema educativo e concretamente na matriz curricular fez variar significativamente as cargas letivas e também a supressão das áreas curriculares não disciplinares, o que se refletiu evidentemente nas Equipas Educativas. A título comparativo apresenta-se o quadro seguinte que resume a evolução das equipas educativas no período em estudo:

Equipas de Ano	Antes 2008-2009		Professores							
			2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
1	23	25.6%	67	78.8%	68	76.8%	61	72.6%	40	50.6%
2	62	68.9%	16	18.8%	19	21.3%	22	26.2%	30	38.0%
3	05	05.5%	02	02.4%	02	02.3%	01	01.2%	09	11.4%
Total	90	100%	85	100%	89	100%	84	100%	79	100%

Quadro 1. Número de docentes pertencentes a uma, duas ou três equipas educativas de ano

A atual estrutura com os novos protagonistas – coordenador de equipa educativa de ano – ganha outra dinâmica aprofundada pela necessidade de definição das respetivas competências. Existem cinco coordenadores de ano que são eleitos ou reconduzidos no cargo pelos seus pares. A eleição decorre no final de cada ano letivo com o objetivo de se avaliar o que foi realizado e preparar o novo ano letivo. Os coordenadores das equipas educativas de ano procedem à planificação conjunta dos aspetos a avaliar em cada ano de escolaridade no âmbito da respetiva coordenação e conselho de ano.

Neste contexto o conselho de ano delibera e procede ao registo de dados sobre: Alunos a integrar no Quadro de Excelência, Quadro de Mérito e de Valor; Alunos que transitam/aprovam e alunos que não transitam/não aprovam; aferição dos alunos em risco de retenção; Análise global do aproveitamento dos alunos de cada turma; Análise global do comportamento dos alunos de cada turma; Avaliação do Projeto Curricular de Ano (PCA); Avaliação dos Planos de Acompanhamento e de Recuperação; Avaliação das áreas curriculares não disciplinares; Avaliação das tutorias; Elaboração dos Planos de Acompanhamento dos alunos que não transitaram de ano; Avaliação das metas definidas pela Equipa Educativa de Ano no início do ano letivo; Apreciação do trabalho desenvolvido pela Coordenadora de Ano na última reunião do ano letivo.

4. DESENVOLVIMENTO

À semelhança de outros projetos que vêm sendo implementados nas escolas portuguesas, também este teve como objetivo introduzir mudanças significativas no seio da escola. A proposta de organização da escola por Equipas Educativas (Formosinho, 1988) “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” (Formosinho & Machado, 2013, 95).

Estavam presentes as condições organizacionais para a ação conjunta de partilha de responsabilidades e a efetiva participação nas decisões relativas à organização escolar. A sua influência direta nas condições de trabalho e na definição das metas a esperar do seu próprio desempenho e dos alunos suscitou ânimo e energia na definição dos problemas e na procura das soluções possíveis.

A valorização dos órgãos de gestão intermédia, a proximidade das orientações com os agentes da ação predispôs uma aceitação geral. Estas circunstâncias suscitaram a génese de um novo paradigma na organização da escola.

Constituídas as Equipas Educativas, a direção ampliou a partilha de responsabilidades através da delegação de competências em novas estruturas e órgãos de gestão intermédia resultantes da reestruturação que se apresentou como consequência reconhecida pelas Equipas Educativas. Foi um processo que decorreu em simultâneo e que gerou disposições e acordos sobre as formas de escolha, eleição e/ou designação, identificação de perfis, compromissos, competências e regimentos. Estas condições fizeram emergir novas lideranças entre os professores que, segundo Bolívar, são também resultam da liderança da direção, apontada “como uma das chaves do processo de mudança nas instituições educativas. Enquanto dinamizadora pedagógica da escola leva à implicação conjunta dos professores no processo de mudança, como factor chave do processo de mudança educativa” (2003, 261). O agrupamento celebrou o Contrato de autonomia em Outubro de 2013, estando subjacente a este processo o desenvolvimento do projeto das equipas educativas com a valorização das lideranças intermédias dos órgãos criados.

5. RESULTADOS PROVISÓRIOS

Num momento de mudança externa determinada pelo sistema educativo, em 2009, na escola em que se desenvolve o nosso estudo são estabelecidas metas de desenvolvimento, concebidas estratégias de mudança e criadas as condições necessárias para que o sentido de mudança fosse construído coletiva e interativamente, em suma foram geradas sinergias favoráveis à inovação e à mudança que aprofundassem a autonomia já em uso.

O modelo fez emergir as vivências dos agentes educativos como protagonistas da mudança e da inovação imbuídas de colaboração nas equipas e entre equipas educativas interessadas na construção de uma autonomia pedagógica, curricular e organizacional. Ao nível das lideranças dos órgãos de gestão intermédia sobressaíram como pontos essenciais que este modelo:

- Favoreceu a implicação dos elementos de cada equipa num projeto comum face ao agrupamento dos alunos de cada ano.
- Desencadeou mecanismos de colaboração entre os docentes nas atividades delineadas e realizadas pela equipa educativa.
- Evidenciou a visibilidade do trabalho realizado por cada elemento individualmente e pela equipa educativa de ano no seu coletivo.
- Reforçou a valência do projeto curricular de ano através da definição de metas e de objetivos com estratégias de colaboração, monitorização e regulação dos resultados a obter por cada equipa educativa de ano.
- Permitiu o funcionamento das equipas educativas em conselho de ano complementando-se na articulação quer entre equipas, quer entre ciclos.
- Facultou a definição de competências de cada órgão de gestão intermédia num processo participado de elaboração do Projeto Educativo e do Regulamento Interno com a definição de metas globais e específicas para cada ano de escolaridade no que se refere ao sucesso educativo e à sua qualidade.
- Facilitou o desenvolvimento de reuniões em pequenos grupos (coordenadores de ciclo + coordenadores de ano), grupos médios (diretores de turma + coordenador de ano) e grande grupo (conselho de ano) para planificação, organização, articulação, monitorização, avaliação e regulação das atividades da equipa educativa.

As equipas educativas reúnem em plenário para programar, para criar documentos de registo, dossiês temáticos de trabalho, mapas de disponibilidade voluntária dos docentes de cada equipa para substituições imprevistas, realização de atividades conjuntas com todo o agrupamento de alunos, dinamização de espaços. O desenvolvimento do projeto de intervenção permitiu vivenciar que a autonomia não se oferece. Quem a deseja, alcança-a num processo de autoconstrução baseado numa ação dirigida para a elaboração de projetos próprios baseados na consistência da ação educativa a desenvolver.

Perante os vários cenários do quadro de mudança que se vêm revelando no caminho para o sucesso educativo torna-se premente refletir quais os caminhos a traçar e, sobretudo, como fazê-lo. Formosinho e Machado evidenciam que “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” (2013, 103).

Neste estudo percebeu-se que o modelo teve repercussões em várias áreas do quotidiano escolar: [1]. Fez evoluir as relações profissionais de forma positiva e integradora; [2]. Fomentou uma cultura de projeto de cada equipa educativa; [3]. Provocou a reflexão aberta e participada sobre os problemas; [4]. Gerou a necessidade da procura de soluções de acordo com as prioridades; [5]. Estabeleceu relações de trabalho mais eficientes, mais partilhadas e mais profissionais; [6]. Tornou mais visível o trabalho de cada equipa educativa e de cada docente em especial.

Enquanto protagonistas, os professores testemunham as qualidades do modelo de organização pedagógica e acentuam o aprofundamento do trabalho colaborativo (Esteves, Formosinho &

Machado, 2014), a articulação da ação pedagógica da equipa e a construção do coletivo como potenciador do individual:

- “É um modelo de inovação aberto e de elevado impacto, cada professor passou a ter acesso a todas as turmas e grupos de alunos, compartilhando com os restantes membros da equipa educativa a informação sobre todos e cada um dos alunos de cada ano” (E 4, 1).
- “Permite a estabilidade do acompanhamento de todos alunos de cada ano ao longo de um ciclo com a mesma equipa” (E 4, 6).
- “Articulam-se os conteúdos de todas as disciplinas de forma a abordar as temáticas em simultâneo e a recuperação de conteúdos que não foram tão aprofundados no ano anterior, isto porque a equipa é a mesma e sabe onde é necessário investir mais” (E 3, 3).
- “Foi uma mudança muito grande, deixámos de estar isolados no meio de muitos, passámos a estar todos em conjunto e isto significa uma alteração muito profunda porque todos nos sentimos corresponsáveis para atingir as metas que nós próprios traçamos” (E 3, 4).
- “Trabalhamos em conjunto, planeamos o trabalho a realizar em equipa, refletimos coletivamente nos problemas de cada um, professores e alunos” (E 15, 7)
- “Articulamos a nossa ação entre equipas educativas de cada ano a nível de conteúdos disciplinares, avaliação diagnóstica, avaliação aferida, gestão da componente não letiva para distribuição dos apoios aos alunos, coadjuvação, atribuição de tutorias, bolsa de substituição de ano e realização de actividades” (E 4, 2).
- “Desencadeou entre equipas a necessidade recíproca de abertura à partilha. Tem sido um caminho natural de conhecimento mútuo inerente ao modelo de equipas educativas. Cada equipa revela-se de forma diferente num trajeto próprio e construído com autonomia baseado num conhecimento partilhado e de colaboração entre todos os elementos” (E 14, 2).
- “Aumentou o nosso conhecimento, a qualidade do que fazemos, apreciamos e partilhamos os resultados que obtemos em cada ano de escolaridade e sentimos o nosso contributo porque se tornou visível para todos. Percebemos que o partir do nada nos deu autonomia para criar, aplicar e avaliar” (E 6, 6-7).
- “Há uma reflexão mais profunda, empenho e responsabilidade por parte dos professores em geral e das equipas em particular, implica mais e melhor reflexão, os pais também se responsabilizam mais, agora vem tudo para nós, mas no final quando vêm os resultados também gostam de ver, e isto não é fruto de um professor, mas é fruto de uma equipa, e acho que isso se tem notado e agrada a todos” (E 8, 8).
- “Trabalhar assim permitiu que o individual se transformasse num coletivo coeso.” (E 4, 3).

6. CONCLUSÃO

O sucesso do projeto de intervenção tem como condição essencial a delegação de competências para a autonomia de ação, a capacidade de decisão, a implementação e regulação das dinâmicas a desenvolver pelas Equipas Educativas, mas e sobretudo a confiança nos agentes educativos e na génese das lideranças intermédias fundamentais para a tomada de decisão num processo de participação.

Como referem Hargreaves e Fink, “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (2007, 11), pelo que é necessário investir na mudança sustentável. A inquietação que orientou este trabalho teve origem na constatação de que um qualquer processo de melhoria nas escolas exige às lideranças – todas elas – o exercício de muitas competências pertencentes à área da gestão, que nem sempre são um dado adquirido.

Na maioria das vezes, a verdadeira mudança da escola não se atinge apenas com a alteração do comportamento dos indivíduos dentro da escola. Envolve, simultaneamente, influenciar a organização escolar como um todo e até o próprio meio circundante, uma vez que todas estas realidades estão interligadas e fazem parte da mesma sinergia de forças de influência. Embora seja mais fácil e imediata a atuação sobre o conjunto de profissionais da escola, professores, alunos, assistentes operacionais, é imprescindível chamar os pais, convocar decisores políticos locais e até mesmo centrais para o contexto se tornar favorável à mudança e para que esta seja sustentada.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (1996). Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, Z., Formosinho, J., Machado, J. (2014). Equipas Educativas: Autonomia da escola e colaboração docente. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, C. A. Ferreira (orgs.), *Atas do XII Congresso da SPCE – Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*, realizado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, de 11 a 13 de Setembro de 2014 (pp. 115-123). Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.
- Formosinho, J. (1988). Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos. Trabalho elaborado para a CRSE. Universidade do Minho, Braga.
- Formosinho, J., Machado J. (2013). As Equipas Educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado, J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 91-105). Porto: Universidade Católica.
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Oliveira Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 20, N.º 4, December, 591-606.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (1994). *Equipas Educativas: exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento*. Documento não publicado. Universidade do Minho, Braga.
- Machado, J., Esteves, Z. (2008). *Organização da Escola por Equipas Educativas. Um estudo exploratório*. Documento não publicado. Agrupamento de Escolas de Real, Braga.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 59-81.