

Equipas educativas e *potentia agendi* na escola

Joaquim Machado de Araújo

Resumo

A equipa educativa enquanto base de organização pedagógica surge em tempo de esperança na democratização do ensino e na regeneração da escola e inspira experiências escolares que induzem a sua admissão em sede legislativa como opção das escolas. Esta concessão legislativa resulta da influência positiva que elas lhe atribuem na aprendizagem dos alunos, no ambiente educativo, na contextualização do currículo e no desenvolvimento dos profissionais. O estudo é de natureza qualitativa e analisa o texto legislativo como discurso do legislador, enuncia possíveis significados da expressão e identifica a base de organização do processo de ensino em que se insere essa possível figura organizacional da escola. Adotando uma perspectiva de complementaridade da ideologia e da utopia, reconhece e problematiza o reforço do valor simbólico do conceito pela conjugação de conceitos também polissémicos, como os de autonomia e trabalho colaborativo. Distingue também a sua função de legitimação das medidas governativas e das reinterpretações que delas fazem as escolas e realça o seu contributo para resgatar a esperança na sua renovação e na transformação da sociedade.

Palavras-chave:

equipa educativa; trabalho colaborativo; autonomia

Educational teams and *potentia agendi* in the school

Abstract: The educational team as a basis for pedagogical organization emerges in a time of hope in the democratization of teaching and the regeneration of schools and inspires school experiences that lead to a legislated option for schools. This legislative concession results from the positive influence they attribute to student learning, the educational environment, the contextualisation of the curriculum and the development of professionals. The study is of a qualitative nature and analyzes the legislation as the legislator's speech, enunciates possible meanings of the expression and identifies the basis of organization of the teaching process in which this possible organizational figure of the school is inserted. Adopting a perspective of complementarity between ideology and utopia, it recognizes and problematizes the reinforcement of the symbolic value of the concept through the combination of concepts that are also polysemous, such as autonomy and collaborative work. It also distinguishes its function of legitimizing the government measures and the reinterpretations made by schools and highlights its contribution to rescuing hope in the renewal of schools and the transformation of society.

Keywords: educational teams; collaborative work; autonomy.

Équipes éducatives et *potentia agendi* à l'école

Résumé: L'équipe éducative comme base d'organisation pédagogique émerge à une époque d'espoir pour la démocratisation de l'enseignement et la régénération des écoles et inspire des expériences scolaires qui conduisent à son admission au siège législatif comme option pour les écoles. Cette concession législative résulte de l'influence positive qu'ils attribuent à l'apprentissage des élèves, à l'environnement éducatif, à la contextualisation du curriculum et au développement des professionnels. L'étude est de nature qualitative et analyse le texte législatif comme le discours du législateur, énonce les significations possibles de l'expression et identifie la base de l'organisation du processus pédagogique dans lequel s'insère cette possible figure organisationnelle de l'école. Adoptant une perspective de complémentarité entre idéologie et utopie, il reconnaît et problématise le renforcement de la valeur symbolique du concept à travers la combinaison de concepts également polysémiques, comme l'autonomie et le travail collaboratif. Il distingue également sa fonction de légitimation des mesures gouvernementales et des réinterprétations faites par les écoles et met en valeur sa contribution à sauver l'espoir dans leur renouveau et la transformation de la société.

Mots clés: équipe éducative; travail collaboratif; autonomie.

Equipos educativos y *potentia agendi* en la escuela

Resumen: El equipo educativo como base de organización pedagógica surge en un momento de esperanza por la democratización de la enseñanza y la regeneración de las escuelas, e inspira experimentos escolares que conducen a su ingreso a la sede legislativa como opción de las escuelas. Esta concesión legislativa resulta de la influencia que atribuyen al aprendizaje de los estudiantes, el entorno educativo, la contextualización del currículo y el desarrollo profesional. El estudio, de carácter cualitativo, analiza el texto legislativo como discurso del legislador, enuncia posibles significados de la expresión e identifica la base de la organización del proceso de enseñanza en el que se inserta esa posible figura organizativa de la escuela. Adoptando una perspectiva de complementariedad entre ideología y utopía, reconoce y problematiza el refuerzo del valor simbólico del concepto a través de la combinación de conceptos también polisémicos, como autonomía y trabajo colaborativo. Aún distingue su función de legitimar las medidas gubernamentales y las reinterpretaciones de las escuelas y los integrantes de cada equipo y subraya su contribución a rescatar la esperanza en su renovación y el cambio de la sociedad.

Palabras clave: equipo educativo; trabajo colaborativo; autonomía.

Introdução

A ideia de equipas educativas aparece em tempo social de esperança e de crença na capacidade da escola pública se renovar no novo quadro constitucional, e está alinhada com propostas de novas estruturas escolares, de *team teaching* e de promoção do desenvolvimento profissional docente. Em congruência com o novo fôlego dado ao impulso reformador pela consagração normativa da autonomia (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) e sua promessa de novas competências e poderes em diversas áreas, algumas escolas chamaram a si o poder de “experimentar” a proposta de agrupar os conteúdos em áreas interdisciplinares, os alunos em grupos de turmas e os professores em equipas educativas e outras se seguiram, já num quadro de políticas de “enquadramento” e “reforço” da autonomia, promoção de práticas de gestão orientadas para os resultados e ênfase nas redes e mecanismos de coordenação da ação coletiva, em que professores e escolas são desafiados a importarem “boas práticas” de gestão e de organização do ensino.

Este artigo identifica as características que o modelo de organização por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2009) apresenta em contraposição ao da organização por turmas independentes e a conceção de mudança que cada uma supõe, bem como as das experiências singulares desenvolvidas à luz dessa idealidade organizacional. Adota uma perspetiva de complementaridade da ideologia e da utopia destes dois conceitos e identifica a ambiguidade da expressão “equipas educativas” como figura da reformulação curricular estabelecida no Decreto-Lei n.º 55/2008, de 6 de junho (referido a partir daqui pela sigla DL), em que a turma é célula base da organização do ensino, bem como a ambiguidade dos conceitos de colaboração e de autonomia que lhe acrescentam valor simbólico. Problematiza formas de colaboração possíveis em dinâmicas de implementação da inovação pedagógica, a sua função de legitimar as medidas governativas e as opções das escolas e o seu potencial de reavivar a esperança em renovar a escola e transformar a sociedade.

De proposta organizativa à inovação da escola

O modelo de equipas educativas visa a organização pedagógica de uma escola com crescente heterogeneidade estudantil, maior complexidade organizativa e diversas especializações no corpo profissional para realizar as suas finalidades. Afirma-se com características que contrapõe ao modelo de organização por turmas independentes: amplitude do grupo de discentes que serve de base à organização do processo de ensino e aos pressupostos da gramática escolar; controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica; coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem; e acompanhamento dos alunos. Esta “nova” organização insere-se na

perspetiva da autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos atores escolares e sustenta-se numa perspetiva sistémica de mudança educativa com três dimensões: equipa discente alargada, agrupamento dos alunos que vai para além da turma; ensino mais integrado, organização dos saberes que desenvolve os programas das disciplinas do plano de estudo em torno de problemas e questões significativas, a identificar de forma colaborativa por educadores e educandos; equipa docente, estrutura agregadora dos professores que cuidam do agrupamento de alunos.

Enquanto “modelo de organização pedagógica da escola”, é uma construção intelectual, incorpora princípios teóricos cuja coerência e articulação pretendem definir a estruturação pedagógica favorecedora da transformação da escola, e tem pretensões de realização de uma “outra gramática” no seio de um projeto político-pedagógico mais vasto. É “hipótese de trabalho” que assenta a teoria num “credo pedagógico” (Dewey) com escolhas (éticas e políticas, implícitas e explícitas) e práticas (organizacionais e pedagógicas) do legado educacional e se “oferece” para ser reinterpretado e realizado na ação da escola. A idealidade desta construção intelectual pretende a globalidade das suas partes, cada uma delas importantes para a qualidade do todo a ser desenvolvida em tempo e grau diferenciados, rejeita a ideia de produto pré-fabricado para aplicação universal de modo uniforme, e requer das escolas um antídoto pragmático que, na sua estruturação e nos projetos práticos, faça do modelo horizonte de possibilidade e dos seus princípios orientação da ação organizacional e pedagógica. Pretende inspirar roteiro que escolas e professores queiram traçar e seguir, servindo-lhes de farol para concretizar o que é pedagogicamente desejável para elas, os professores e torna abusiva a sua invocação para a realização do que não é desejável à sua luz.

O modelo põe em causa a turma enquanto agrupamento rígido e permanente como fator de rendimento escolar e advoga a criação, no seio do grande grupo (os alunos de um ano ou ciclo), de grupos flexíveis de dimensão equivalente ao da turma-classe (grupo médio) ou de dimensão mais reduzida (pequeno grupo), cuja composição e extensão só deve ser determinada em função das atividades escolares a empreender. Neste modelo, compete à equipa educativa estabelecer o seu plano de gestão integrada do currículo, organizar e desenvolver as atividades que considera apropriadas às necessidades dos seus alunos para prosseguir os objetivos que estabeleceu.

A virtualidade do modelo evidenciada pelas escolas que nele inspiram as suas experiências singulares reside em ele instar à renovação pedagógica, centrar-se na organização do ensino e apresentar uma forte dimensão democrática. Ele não se rende à fatalidade do insucesso educativo, cria condições para a participação substantiva dos professores em decisões relativas à organização da escola e ao seu trabalho no desenvolvimento do currículo e não se restringe à responsabilidade individual, antes privilegia a ação coletiva e a responsabilidade da equipa (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). Mas a sua organização assenta na turma, a referência legislativa de “estrutura

de coordenação educativa e supervisão pedagógica” que visa “a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos” em conjugação com “a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de junho, art.º 42.º).

Embora se reivindiquem da organização por equipas educativas e de princípios e práticas que a aproximam do modelo, essas experiências assumem um caráter híbrido por pretenderem conciliar características do seu processo de organização do ensino com características do processo de ensino por turmas independentes, originando uma “organização do processo de ensino por turmas contíguas” (Formosinho & Machado, 2012, p. 50). Reconhecem essa hibridez quando, privilegiando uma lógica de ano ou de ciclo, preferem denominar a estrutura organizacional por elas criada de Equipa de Ano ou de Ciclo (Formosinho & Machado, 2009; Verdasca, 2012). Esta Equipa não é superação dialética dos dois modelos (as equipas educativas e a turma) de organização do ensino, é, sim, equilíbrio instável com características de um e outro em movimento de dupla direção.

Objetivos e metodologia do estudo

As escolas legitimam o seu ensaio de dispositivos do modelo de equipas educativas em princípios e objetivos das medidas legislativas vigentes e abrem frechas na gramática instituída. Alargam a unidade de agrupamento de alunos associando turmas contínuas, cuja implicação mais evidente é a constituição de uma equipa de professores, que estabelecem entre eles uma estreita relação de trabalho a traduzir na ação conjunta sobre um grupo de alunos, para garantir o programa relativo ao ano e/ou ciclo de escolaridade, e potenciam a capacidade de mobilização das diferentes especializações e habilidades dos professores e a sua cooperação para o desenvolvimento do projeto curricular e pedagógico, as reflexões sobre as práticas educativas e o seu ajustamento às necessidades dos alunos; e a melhoria dos resultados de aprendizagem, a liderança múltipla, a perceção de melhor clima escolar e maior visibilidade social de cada equipa e seus membros.

O caminho percorrido por essas escolas é de altos e baixos, avanços e recuos, obstáculos e superações. Mas nos relatos dos seus atores sobressai a positividade de experiências singulares e o seu testemunho, mais ou menos entusiasmado, suscita a curiosidade de outras e estimula-as a criticamente examinarem os pressupostos teóricos do modelo organizativo, as questões que a sua implementação suscita e pensar como elas podem ser criativamente resolvidas por eles no plano da ação. É a conjugação de características dos modelos organizativos (turmas independentes e equipas educativas) e a convergência com princípios de que se reivindicam as medidas legislativas (curriculares, pedagógicas e avaliativas) que justificam a incorporação da expressão equipas educativas na reformulação curricular de 2018.

O legislador reconhece a capacidade revelada pelas escolas para “contrariar os preditores do insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos” e a importância para o sistema de as escolas equacionarem o currículo como um instrumento que elas “podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL, Preâmbulo) e as “desafia” e lhes “confere autonomia” para “adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos” (Preâmbulo).

O nosso estudo visa compreender o alcance da expressão equipas educativas usada pelo legislador e as virtualidades de renovação pedagógica que o discurso legislativo suporta, reconhecendo o uso simbólico da expressão e a sua função ideológica a três níveis: o de distorção-dissimulação (imagem deformada da realidade), mas também o de legitimação (da autoridade e controlo social da mudança) e o de integração (ligação à memória coletiva e reforço da consistência e permanência da identidade), por serem mais constitutivos da realidade social e da praxis educativa. Segundo Ricoeur (s.d.), estes níveis do fenómeno ideológico tanto se dão no sentido da superfície para a profundidade como no sentido inverso, em que “a função de integração prolonga-se na função de legitimação e esta na função de dissimulação” (p. 379), na qual o processo da vida real da educação escolar aparece falsificado pela representação imaginária que dela fazem os atores.

Esta opção pelo estudo das medidas legislativas pressupõe a ideia de que também o texto legislativo é emoldurado pelo contexto sócio histórico em que é produzido, incorpora conceitos ambíguos com boa recetividade pública, reflete a realidade social e, embora pretenda a sua transformação, baliza e reforça determinadas culturas, práticas e subjetividades. A análise das equipas educativas na autonomia curricular decretada pressupõe que a ilusão do fenómeno ideológico deriva do processo de legitimação que se enraíza na função integrativa e que “toda a idealização se transforma, inelutavelmente, em distorção, em dissimulação, em mentira” (Ricoeur, s.d., p. 381) e que o seu contraponto é garantido pela utopia que a complementa num movimento paralelo de sentido inverso: “se a ideologia preserva e conserva a realidade, a utopia põe-na essencialmente em questão” enquanto exercício da imaginação para “pensar um ‘modo diferente de ser’ social” (p. 381) e responde ao “tem de ser assim” que aquela proclama; se a ideologia é a legitimação da autoridade, a utopia põe em questão “a forma de exercer o poder” e gera poderes que, se não encontrar no real existente o credível nela existente para nele se apoiar, “anuncia tiranias futuras que correm o risco de serem piores do que as que ele [o seu radicalismo] deseja abater” (p. 383); se a patologia da ideologia consiste na sua afinidade com a ilusão, a dissimulação, a patologia da utopia consiste em “desvanecer o próprio real em proveito de esquemas

perfeccionistas, no limite, irrealizáveis”, assumindo “uma lógica do tudo ou nada” (p. 384) com consequências diversas (refúgio na escrita, fechamento na nostalgia de um passado em que tudo teria sido perfeito, “morte” física, social, institucional indiscriminada de quem discorda). Daí a pertinência (também para a análise das equipas educativas como modelo de organização) da perspectiva da utopia como “aquilo que impede o horizonte de expectativa de se fundir com o campo de experiência” (p. 384).

A análise mantém-se assim na “lógica da ação que sabe sempre que o desejável e o realizável não coincidem e que a ação gera contradições inelutáveis” (Ricoeur, s. d., p. 384) e abre-se para o “inédito viável” que só a ação coletiva tornará possível (Freire, 1987), evita o otimismo discursivo e o derrotismo pedagógico no processo de mutação atual da escola e resgata a esperança no poder desta se renovar e contribuir para mudar a sociedade. No campo da implementação nas escolas da reformulação curricular de 2018, esse “inédito viável” estará em princípios, como os da universalidade e da igualdade, e objetivos enunciados para justificar as medidas legislativas que a suportam, como o de garantir a concretização do potencial de aprendizagem e desenvolvimento de cada educando, e até no princípio da flexibilidade (do currículo, dos espaços e dos tempos escolares) para que “a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, art.º 3.º). Mas a sua concretização na totalidade e no seu máximo expoente apenas é possível no mundo da razão e suas categorias ontológicas do *nada* e do *tudo*, cuja radicalidade é agora matizada pelas de *não-agora* ou *não-ainda* e sempre *não aí* que associam ao *não* do realizado a sua possibilidade de ser realidade (Bloch, 1976).

O estudo é qualitativo, de tipo interpretativo, incide na expressão equipas educativas usada no DL e visa discernir a sua significação, identificar a célula base do modo organizativo, deduzir o modelo para que aponta o uso do conceito, explicar o seu valor simbólico e o vigor da sua função ideológica em articulação com os conceitos correlatos de autonomia e trabalho colaborativo e explicar o seu uso para legitimar ora as medidas governativas ora as suas reinterpretações pelas escolas e pelos membros de cada equipa.

Grupos de alunos e base organizativa do ensino

Das oito vezes que surge no DL, só nas primeiras três a palavra equipa se refere às equipas educativas. No Preâmbulo, é desafio (autorizado) às escolas para as formar e, no art.º 21, como intervenientes na definição das dinâmicas pedagógicas e na operacionalização do trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar que nelas se desenvolvem. No seu articulado, o legislador diz que as “equipas educativas (...) acompanham turmas ou grupos de alunos” (art.º 21.º, nº1) e compete-lhes,

preferencialmente, operacionalizar “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar” a desenvolver nas dinâmicas de trabalho pedagógico requeridas pelo “novo” currículo dos ensinos básico e secundário e os seus princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (art.º 21.º, n.º1) e acrescenta que “cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos” (n.º 2). Na primeira formulação, ela pode integrar os docentes e os profissionais que atualmente na escola acompanham os alunos; na segunda equivale a equipa de docentes de turma ou grupo de alunos. Nas duas formulações, é uma forma possível de organização do trabalho escolar e as suas atribuições dizem respeito ao “trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar”: ela é figura mais do modelo de organização do processo de ensino (por equipas docentes) do que do de organização pedagógica da escola.

O termo turma é usado 16 vezes no DL, cinco delas como classe independente: é o nível organizativo de planeamento curricular e instrumentos para o seu desenvolvimento (art.º 20) – e o de projetos de Cidadania e Desenvolvimento (art.º 15.º) – e da análise da evolução do processo educativo dos alunos na lógica de ciclo, com realce para as situações em que não reúne condições de transição de ano e/ou de aprovação no ciclo de escolaridade que frequentou (art.º 29.º). É também usado com este significado quando o DL determina o efeito suspensivo (art.º 38.º) do que nele é determinado em turmas que tinham iniciado já o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Usa-o ainda como parte da designação do órgão expressamente responsável pelo desenvolvimento curricular, o processo de avaliação das aprendizagens e a deliberação da transição ou retenção do aluno (art.º 4.º, n.º 1; art.º 26.º, n.º 1; art.º 29.º, n.º 2): o “professor titular de turma” (1.º ciclo) e o “conselho de turma” (2º e 3º ciclos e ensino secundário).

O DL admite outros modos de agrupar alunos para além da turma, como o “desdobramento de turmas ou outra organização” (art.º 19.º, n.º 2, al. c) para o “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental” como prioridade e opção curricular estruturante, e quando conjuga o termo turma em disjunção com “grupo de alunos” enquanto: nível de concretização dos instrumentos curriculares (art.º 3.º, al. h); nível de coordenação por um professor na abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos de Cidadania e Desenvolvimento (art.º 15.º, n.º 4, al d); grupo específico acompanhado por “equipas educativas” (art.º 21.º, n.º 1 e n.º 2) nas dinâmicas pedagógicas; e unidade de integração do aluno decorrente da determinação, a título excecional, da retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade (art.º 29.º, n.º 2).

A previsão de outros modos de agrupar alunos e a amplitude semântica da expressão equipas educativas deixam à escola o poder de traçar os limites da “equipa docente” e da “equipa educativa” e, assim, decidir se e/ou quando restringe a equipa multidisciplinar aos professores das diferentes disciplinas do plano de estudos ou a

alarga, pelo menos, à colaboração de outros profissionais com competências e habilidades específicas (nomeadamente, nas áreas da psicologia, da educação social, das tecnologias de informação e comunicação) que integram os serviços técnico-pedagógicos e “outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos” nela agrupados (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art.º 46.º).

Dinâmicas pedagógicas e trabalho docente

A expressão equipas educativas tem forte poder de atração porque comporta a colaboração na escola e pode responder à necessidade de trabalho conjunto dos professores e de partilha de ideias e sucessos sem motivos de receio, de aprenderem uns com os outros e melhorarem as suas competências profissionais: ele “implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 87). Diz Perrenoud (2000) que os professores veem “vantagens na cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente” (p. 80) e distingue modos de trabalho em equipa segundo o seu nível de interdependências: o “arranjo material”, pseudo-equipa, cinge-se à partilha de recursos e a “equipa *lato sensu*”, o “grupo de permuta”, inclui também a partilha de recursos e ideias; são “equipas *stricto sensu*” a “coordenação de práticas”, que abrange já a partilha de recursos, ideias e práticas, e a “responsabilidade de alunos”, que lhe acrescenta a partilha de alunos (p. 80). Cada nível exige competências que o anterior não contempla: o nível básico de interdependência supõe já “algumas competências”, como a de saber “encontrar uma divisão inteligente e equânime ao mesmo tempo”; o segundo nível exige “uma forma de equidade na tomada de palavra” e comporta alguns riscos (monopolização da palavra e dos ditames, vacuidade das trocas devida ao tolhimento por autoproteção e prejuízo da autoimagem de cada um), mas limita-se à discussão das respetivas ideias e práticas, sem decidir nada; no terceiro e no quarto nível a equipa “funciona como um verdadeiro coletivo, em proveito do qual cada um dos participantes aliena, voluntariamente, uma parte da sua liberdade profissional”, exige que “cada um encontre o seu espaço, proteja a sua parcela de fantasia, até mesmo de *loucura*”, requer também competências de regulação e “pressupõe a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (p. 81).

Assim, no âmbito do trabalho docente, a *potentia agendi* (poder de ação) da equipa depara-se com a tensão entre a artificialidade e a espontaneidade da colaboração em dinâmicas pedagógicas, entre o trabalho regulado e a autonomia individual, entre a racionalidade política da autonomia institucional e a racionalidade técnica instrumental da sua operacionalização.

- Artificialidade e espontaneidade

A expressão trabalho colaborativo é usada no âmbito dos princípios orientadores que presidem à conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo (DL, art.º 4.º), onde é assumida a sua importância e a sua valorização é intimamente associada à natureza interdisciplinar. Encontramo-la também no âmbito das prioridades e opções curriculares estruturantes (art.º 19.º) como parte integrante de opção possível pela escola – “a alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo” – e das dinâmicas pedagógicas – forma de organização “que valorize o intercâmbio de saberes através de práticas” promotoras da “qualidade e eficiência educativas”, como a coadjuvação entre docentes (do mesmo ano ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares) e a permuta temporária entre docentes da mesma área ou domínio disciplinar (art.º 21.º, nº 5, al. a).

O conceito trabalho colaborativo remete para um conjunto de características (propósito, grau de estruturação, relacionamentos, prescrição de atividades e noções mobilizadas) inerentes ao trabalho conjunto para alcançar um propósito comum e ajudam a compreender o modo compósito das experiências de professores e/ou alunos nas dinâmicas pedagógicas das escolas (Damiani, 2008; Lima & Fialho, 2015) e a sua dependência da dimensão relacional dos indivíduos e da sua capacidade para a partilha e a entajuda, do seu gosto e motivação para aprender juntos. Ele está associado ainda ao de autonomia da escola e dos professores e ao seu potencial para gerar condições de melhoria das práticas organizacionais, pedagógicas e curriculares e ao desenvolvimento profissional docente: estas resultam da energia coletiva mobilizada por objetivos comuns à equipa educativa. Mas, para promover o trabalho colaborativo na escola não basta afirmar a sua importância e valor e dizer aos atores escolares que a administração valoriza e espera a sua colaboração mútua para a realização daquilo a que estão obrigados, nem desafiar e até incentivar a criação nas escolas de dispositivos que impliquem a colaboração entre si; importa também atacar as causas que enraízam o isolamento dos professores: ensino a sós como única forma de trabalho, estrutura da escola em “caixa de ovos”, horário escolar em modo de produção intensiva e sobrecarga de trabalho fragmentado. Não basta ainda destinar tempos e espaços específicos para a sua promoção e apostar em instrumentos burocráticos de controlo que conduzam a “colegialidade artificial”: aí a interação das pessoas pode mesmo ser inconsequente ou reduzir a inovação e até soluções imaginativas dos problemas individuais e conduzir a reflexos não desejáveis nas relações de colaboração.

- Regulação e autonomia

As relações de colaboração assumem traços distintivos conforme o seu móbil é extrínseco ou intrínseco aos membros da equipa: se extrínseco, elas são reguladas

administrativamente, compulsivas, orientadas para a implementação, fixadas no tempo e espaço e concebidas para produzir resultados de previsibilidade relativamente elevada; se intrínseco, elas tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e de resultados muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis (Hargreaves, 1998). A colaboração genuína parte das pessoas, requer interação, trabalho de grupo e trabalho a sós e nem todas as formas de colaboração conduzem a progressos significativos: as formas relativamente fracas de colegialidade podem até legitimar o que já se faz; já a colaboração mais forte (como o ensino em equipa e a investigação-ação) pode permitir o conhecimento prático e sustentar a mudança educativa, implicando ampla reflexão cultural e social e mudança nos contextos profissionais, nas relações pessoais, nas relações de poder.

Por outro lado, a forte interdependência no seio da equipa não está apenas associada à realização do trabalho pedagógico (a tarefa, os resultados e as funções), mas também às relações de proximidade, comunicação e influência sócio emocional dos elementos e tem efeitos no seu processo de coesão. O desenvolvimento do trabalho pedagógico em equipa requer, assim, um saber prático que, segundo Perrenoud (2000, p. 82), integra competências essenciais para uma equipa duradoura: “saber trabalhar eficazmente em equipa” e passar de uma “equipa de permuta” a uma “equipa *stricto sensu*”; “saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva” e “encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos”; e “saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação”, bem como se autoavaliar num quadro complexo de mutação da escola e da profissão docente. É este “saber trabalhar em equipa” e a eficácia desse trabalho que comporta o “*saber não trabalhar em equipa quando não valer a pena*”: por exemplo, quando “o tempo de acordos e a energia psíquica requeridos para chegar a um consenso forem desproporcionais aos benefícios esperados” ou quando aos membros não é dada “*ampla autonomia de conceção ou de realização*” (p. 82).

- *Autonomia e controlo*

O uso da expressão equipas educativas no DL reforça-lhe o valor simbólico sobretudo como dispositivo ao serviço da autonomia curricular, da flexibilidade, da capacidade de inovação e de diferenciação pedagógica. Embora retome o discurso da mudança endógena, o DL imprime-lhe uma orientação que faz do governo a “fonte primordial do processo de inovação que se pretende que as escolas assumam” e coloca estas “na posição de objetos do desafio, em direção a uma autonomia curricular que atores e órgãos escolares não puderam, não ousaram, ou não foram capazes de concretizar até ao momento da consagração jurídica daquele repto” (Lima, 2020, p. 174). Tende também a reduzir as equipas educativas à sua racionalidade técnica

instrumental e sujeita-as ao *controlo a posteriori*, mudando aspetos morfológicos para “preservar a essência do poder e da autoridade do Estado e dos seus sistemas de controlo” (Barroso, 2018, p. 1094). É, pois, num misto de dimensões emergentes de regulação estatal acrescentadas às tradicionais formas de regulação burocrática que as equipas educativas podem ser absorvidas numa “perspetiva eficientista e operacional de autonomia, de pendor gestor, em contextos escolares heterogovernados” (Lima, 2020, p. 175). Esta racionalidade, agora reforçada por novas formas de dominação digital (Lima, 2021; Carvalho, 2021), esbate o fulgor democrático de “governança” da escola e de “desenvolvimento” autónomo dos professores, mesmo quando incorpora os seus princípios no articulado legislativo e os mistura numa racionalidade administrativa de carácter compósito.

Conclusão

O historial do “reforço” da autonomia escolar mostra que as medidas legislativas alimentam, numa fase piloto, a possibilidade da sua autoria num roteiro que se vai fazendo, para na fase de generalização a todas as escolas apertarem os seus limites e o circunscreverem ao cumprimento do decretado. Nesta perspetiva, é possível que as equipas educativas se diluam numa série de programas e projetos em nome da autonomia da escola e/ou dos professores e do seu *empowerment*, não tanto pela idealidade do modelo acima apresentado, mas pela sua redução a mera técnica gestora que, juntamente com outras de pressupostos contrários, serve uma pedagogia institucional burocrática cuja capacidade de renovação se revela na subsunção das propostas dela divergentes e do esvaziamento por usura dos seus fundamentos e da manutenção (ou mesmo redução) de meios e recursos. Já o historial das equipas educativas mostra que os atores escolares podem, em nome de princípios mobilizados pelo legislador, contrariar esse destino através de formas autónomas de tomada de decisão em diferentes domínios e da estruturação da sua ação em função de objetivos coletivos próprios e consubstanciar uma *autonomia construída* (Barroso, 2004).

Embora aceite as equipas educativas como “possibilidade” legal, o sistema continua fortemente impregnado da “gramática pedagógica” burocrática, o “disco rígido” que lhe permite resistir a eventuais percalços no trajeto das políticas híbridas de autonomia da escola pública, elas mesmas resultantes e causadoras de inconsistências (estruturais, processuais, ideológicas e praxeológicas) vividas e sentidas na escola e a requerer a sua problematização e a das lideranças que preconizam. Consequentemente, a implementação de um modelo alternativo continua a exigir uma “profunda mudança cultural” a realizar nas escolas e na administração educativa.

Assim, o “jogo” em torno da autonomia, do trabalho colaborativo e da escola democrática vê-se denunciado pelo Realizante da “democratização do ensino” irrealizado

e mistura o “menos” especificamente seu ao “mais” da realização; à categoria ontológica da *não* originário da utopia associa-lhe a de *possibilidade* real da “utopia concreta”, mesmo que acompanhada do *não-agora* e sempre *não-aí*, porque não plenamente cumprido (Bloch, 1976); faz deslocar o *novo* da democratização para o futuro (da sociedade e da escola) criativamente antecipado e indicado como porvir; resgata a esperança da modernidade na concretização da democratização do ensino, esse horizonte que se desloca à medida que o realizado o pretende capturar (Ricoeur, s.d.); e reforça o potencial de mobilização da ação coletiva. É a crença utópica nesta tendência de, na história, vir-a-ser-de-outro-modo (melhor) que está a crença de que o Possível-real de uma escola democrática ainda não está fixado e que, para a realizar, é importante uma organização baseada num tipo especial de grupo, como as equipas, cujas características são: elevados níveis de interdependência; conjuntos de tarefas diferentes, mas relacionadas; conhecimentos e capacidades diferentes entre os seus membros. Mas, para elas serem efetivamente “educativas”, a esta racionalidade técnica deve sobrepor-se, no propósito e no processo, a racionalidade teleológica de “ser mais” (Freire, 1987) que interpela os atores sociais, políticos e profissionais e denuncia o seu não pleno cumprimento.

Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83 <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39, 145, 1075-1097. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018214219>
- Bloch, E. (1976). *Le Principe Espérance*. I. Editions Gallimard.
- Carvalho, M. J. (2021). A colonização da escola pela racionalidade instrumental. *Revista Lusófona de Educação*, 54, 35-48. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle54.02>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República (1989). <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1989/02/02900/04560456.pdf>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de junho. Diário da República (2008). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho. Diário da República (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2008, de 6 de junho. Diário da República (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- Formosinho, J., Alves, J. M., & Verdasca, J. (Org.) (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho, J. Verdasca (Org.). *TurmaMais e Sucesso Escolar: Fragmentos de um percurso*. Universidade de Évora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Equipas Educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.n16>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2021). *Por que é que vale a pena lutar: o trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Mc Graw-Hill.
- Lima, J. Á.; Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49-2, 27-53. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular; quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº especial, 172-192. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Perrenoud, Ph. (2020). *10 Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem*. Artmed Editora.
- Ricoeur, P. (s.d.). *Do Texto à Ação. Ensaios de hermenêutica II*. Rés-Editora.

Joaquim Machado de Araújo

Universidade Católica Portuguesa – Porto

Email: jmaraujo@ucp.pt

Orcid : <http://orcid.org/0000-0003-1875-9640>

Correspondência

Joaquim Machado de Araújo

R. de Diogo Botelho 1327,

4169-005 Porto

Data de submissão: novembro 2023

Data de avaliação: novembro 2023

Data de publicação: dezembro 2023