

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS
BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**O Trabalho em Equipas Docentes e o Desenvolvimento da Educação Física.
Uma Abordagem Organizacional.**

José António Cordeiro Martins Nobre

LISBOA

2010

José António Cordeiro Martins Nobre

**O Trabalho em Equipas Docentes e o Desenvolvimento da Educação Física.
Uma Abordagem Organizacional.**

Documento de análise e reflexão crítica apresentado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias destinado à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

ORIENTADORA CIENTÍFICA:

PROFESSORA DOUTORA MARIA DO CARMO CLÍMACO

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

LISBOA

2010

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha família, em especial à minha mulher, Sandra, e aos nossos dois filhos, Pedro e Inês, pela resistência aos efeitos do tempo que o desenlace deste processo lhes roubou.

À Professora Carmo Clímaco pela eterna paciência, pela capacidade de motivar, pela exigência colocada nos desafios, pela capacidade de encontrar sempre aspectos positivos em tudo o que foi sendo feito, pela resistência demonstrada, por tudo.

Ao Mário Fernandes, a quem devo a clareza de pensamento e uma nova estruturação mental.

Ao João Carlos Martins pelo apoio incondicional nas fases mais difíceis por que passei durante a realização deste trabalho.

Ao Sérgio Miranda e ao João Lourenço, companheiros inseparáveis desta jornada, pelo seu apoio incondicional em todas as situações durante esta realização.

RESUMO

O sucesso das respostas aos novos desafios, exigências e expectativas que, nos dias de hoje, recaem sobre a escola, parece depender da concepção das estratégias organizacionais que globalmente a escola define, tendo em conta as características do contexto e das populações que serve. Depende por isso do modo como os actores chave se organizam e trabalham. Os modos de entender o trabalho docente em equipa prenunciam formas de entender a acção educativa e de conduzir a aprendizagem dos alunos. Tomando como ponto de partida as nossas experiências profissionais, este trabalho constitui uma reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento da Educação Física, baseada na escola e sustentada na organização do trabalho dos seus professores.

Elaborando uma síntese dos principais problemas do seu desenvolvimento discutem-se as possibilidades e as vantagens da organização do trabalho dos professores em equipas, num contexto organizacional marcado por avanços e retrocessos nos processos de descentralização e atribuição de autonomia às escolas. Enquadra-se a organização do trabalho docente no âmbito das culturas de escola. Revisita-se o conceito de trabalho em equipa, distinguindo-o da simples participação nas estruturas da escola, realçando a sua importância na construção e gestão de conhecimento profissional através do estabelecimento de parcerias sinérgicas, onde o desempenho de papéis de liderança tem uma enorme importância.

Palavras-chave: Departamento / Grupo Disciplinar de Educação Física; Trabalho em Equipa; Culturas de Escola; Desenvolvimento da Educação Física

ABSTRACT

Successful responses to the new challenges, demands and expectations that currently are ascribed to schools seem to depend on the design of organizational strategies that broadly define the school, taking into account the characteristics of its context and the population it serves. Therefore, their success depends on how the key players are organized and work. The ways of perceiving the teaching team work forecast the ways of understanding the educational activity and how to lead learning. Starting from our own professional experience, this study is a reflection on the school based development of physical education, sustained by the organization of their teachers' work.

On organizing a summary of the major problems found in the development of this subject, we discuss the feasibilities and the gains got from the organization of teachers' teamwork, in an organizational context marked by promises and setbacks in the processes of decentralization and schools autonomy. The organization of teaching is to be seen as part of the school culture. We review the concept of teamwork as distinct from mere participation in the structures of the school, and its importance in the construction and management of professional knowledge will be highlighted by the establishment of synergistic partnerships, in which the performance of leadership roles is of the greatest importance.

Keywords: Physical Education Department; Team Work; School Cultures; Physical Education Development

RÉSUMÉ

Le succès des réponses aux nouveaux défis, les exigences et les attentes que dans ces jours, s'accomplissent sur l'école, semble dépendre de la conception des stratégies d'organisation qui définit de façon générale l'école, en tenant compte des caractéristiques du contexte et des populations qu'elle dessert. Tout cela dépend donc de la façon dont les acteurs principaux sont organisés et travaillent. Les façons de comprendre l'équipe pédagogique démontrent des formes de comprendre l'activité éducative et de conduire à l'apprentissage des élèves. En prenant comme point de départ nos expériences professionnelles, ce travail est une réflexion sur le potentiel de développement de l'Éducation Physique, dépendante de l'école et soutenue dans l'organisation du travail de leurs enseignants.

En préparant une synthèse des principaux problèmes de leur développement, on discute les possibilités et les avantages de l'organisation du travail des enseignants dans les équipes, dans un contexte organisationnel marqué par des avancées et des reculs dans le processus de décentralisation et l'accomplissement de l'autonomie aux écoles. On encadre l'organisation du travail des enseignants dans le champ des cultures de l'école. On revoit le concept du travail en équipe, en le distinguant de la simple participation dans les structures de l'école, en soulignant son importance dans la construction et gestion des connaissances professionnelles à travers l'établissement de partenariats synergiques, où les rôles de leadership jouent un rôle d'une grande importance.

Mots-clés : Groupe disciplinaire d'Éducation Physique ; travail en équipe ; cultures de l'école ; Développement de l'Éducation Physique

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I – Introdução	1
CAPÍTULO II - O Problema	3
1. Delimitação Conceptual da Educação Física	3
2. A Importância da Educação Física	4
3. Problemas de Desenvolvimento da Educação Física	15
4. A Importância do Departamento Curricular / Grupo Disciplinar	20
CAPÍTULO III - O CONTEXTO	31
1. A Crise da Escola ou uma Escola em Crise	31
2. Processos de Descentralização	34
3. A Escola com Centro da Mudança Educativa	38
4. Organização do Trabalho Docente e Mudança	44
5. As Culturas de Escola(s)	48
CAPÍTULO IV - A Constituição de Equipas como Proposta Organizacional	55
1. Conhecimento e Gestão do Conhecimento	58
2. A Sinergia – Ingredientes Principais	60
3. Liderança e Equipas	62
3.1 Os Líderes como Construtores de Equipas	64
CAPÍTULO V – Reflexões Finais	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro1. Proposta de sistematização da Educação Física	4
Quadro2. Competências específicas da EF	8
Quadro 3. Finalidades do PNEF – Aptidão Física	9
Quadro 4. Finalidades do PNEF – Actividades Físicas	10
Quadro 5. Extensão curricular da EF	11
Quadro 6. Finalidades do PNEF	12

I - INTRODUÇÃO

Este trabalho de reflexão crítica foi concebido no âmbito da creditação de competências académicas e profissionais para candidatos com currículo relevante do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Centra-se na temática da organização do trabalho dos docentes nas escolas, revisitando o conceito de trabalho em equipa, como factor de desenvolvimento da Educação Física. Estamos conscientes que esse desenvolvimento está directamente relacionado com as aprendizagens que os alunos consigam alcançar e que se traduzirão em benefícios a vários níveis e que estão sintetizados nas finalidades dos programas nacionais da Educação Física escolar. Mas consideramos, como referem Fullan & Hargreaves (2001,) que essas aprendizagens estão directamente relacionadas com aquelas que os professores fazem para se tornarem melhores.

Organizámos este projecto começando pelo nosso posicionamento conceptual relativamente à Educação Física em termos da organização epistemológica do seu conhecimento, pela sua caracterização enquanto área disciplinar e disciplina dos ensinos básico e secundário e pela justificação da sua importância, consubstanciada nos principais diplomas normativos estruturantes do sistema educativo, ao nível dos benefícios que pode trazer aos alunos. Seguidamente reportamo-nos ao estatuto de disciplina marginal no sistema educativo e ao processo de marginalização, que também passou pela produção legislativa.

Este processo de marginalização ajuda-nos a caracterizar de seguida os principais problemas de desenvolvimento da Educação Física, que se centram nas escolas e para a resolução dos quais se preconiza um sistemático e profícuo trabalho em equipa, em que a dinâmica profissional dos grupos de professores de Educação Física de cada escola desempenha um papel fundamental.

De seguida caracterizamos o contexto organizacional onde se desenrolam os processos educativos, discutindo a ideia de crise da escola ou de uma escola em crise sob uma perspectiva histórica e sociológica. São abordadas as principais respostas que os sistemas educativos têm vindo a desenvolver com especial atenção aos processos de

descentralização e autonomia que o poder político e as administrações educativas têm vindo a implementar. São, ainda neste capítulo, analisadas as possibilidades das escolas poderem ser consideradas como os verdadeiros centros das mudanças educativas, relacionado essa possibilidade com as formas de organização do trabalho dos professores, actores com papel de destaque na missão das escolas e da educação. Para tal, abordamos, ainda que de forma muito sintética, as questões relacionadas com as culturas escolares, que enredam todas as suas dinâmicas organizacionais condicionando o seu funcionamento.

O passo seguinte foi o de revisitar o conceito de trabalho em equipa, recorrendo a trabalhos realizados essencialmente no domínio das empresas de iniciativa privada e nos contextos desportivos, considerando esta forma organizacional como uma possibilidade para responder aos desafios actuais que as escolas enfrentam para a prossecução da sua missão. Caracterizamos o conceito de equipa e os fundamentos que suportam a sua constituição, nomeadamente as possibilidades de estabelecimento de sinergias e a construção e transferência de conhecimento profissional. Neste domínio, analisamos a importância das lideranças na construção, manutenção e optimização das equipas.

Por fim, discutimos as possibilidades do trabalho dos professores ser organizado tendo como modelo as equipas. Este é um modelo que comporta um leque alargado de vantagens mas que, mesmo num contexto organizacional centralizado e burocrático como são as escolas na actual organização do sistema educativo, enredado por culturas profissionais que favorecem o isolamento e tipos muito específicos de colaboração, muito marcado pela sobrecarga de trabalho, se pode implementar.

II - O Problema

1. Delimitação conceptual da Educação Física

Ao iniciarmos uma reflexão sobre a mudança e o desenvolvimento da Educação Física (EF), baseada no trabalho que os docentes realizam nas escolas, consideramos pertinente definir conceptualmente o que entendemos por EF. Neste sentido, defendemos a sua definição como Área Científica Interdisciplinar de Educação Física, que integra “*os conhecimentos e processos de investigação das actividades físicas em qualquer contexto que se realizem e por quaisquer que sejam os sujeitos*”, proposta por Brás & Bom (2002, p.28) e que apresentamos de seguida.

Os referidos autores propõem que a EF tenha como objecto o desenvolvimento do sujeito no âmbito da prática educativa das actividades físicas, como processo pessoal e também como processo social. Assim sendo, o que está em causa é a “*descoberta do que é melhor e mais adequado para cada um nas diferentes fases da vida*” (p.24), numa matriz de características educativas.

O desenvolvimento não se circunscreve a uma determinada faixa etária, cada uma tem as suas características e necessidades e “*as actividades físicas são requeridas em função do desenvolvimento que são susceptíveis de provocar nos diferentes domínios da personalidade*”, É um processo contínuo e aberto, integrando-se na educação permanente ao longo da vida, “*tendo para isso de se encontrar o ritmo, a oportunidade e a duração adequadas, num quadro de actividades físicas diferenciadas e diferenciadoras*” (Brás & Bom, 2002, p.28).

Os autores acima referidos identificam, dentro da problemática desta área, três grandes tipos de problemas: Problemas pedagógicos, relativos à compreensão e justificação da orientação-intervenção do sujeito em desenvolvimento; Problemas do exercício físico, que integram os conhecimentos relativos à adaptação ao esforço dispendido nas actividades físicas, na sua relação com a performance, a saúde e o bem-estar; Problemas relativos às produções socioculturais, que englobam os conhecimentos que permitem definir e sistematizar os conteúdos das actividades físicas entendidas como produções socioculturais.

Ainda na perspectiva de Brás & Bom (2002, p.28), estes problemas não podem ser estudados por uma só ciência, e o seu estudo deve cumprir dois critérios: O da “especificidade ou imanência”, em que o objecto deve ser estudado a partir daquilo que o caracteriza; E o da “projectção ou transcendência”, uma vez que o objecto não pode ser estudado apenas numa só perspectiva, linguagem e tipo de conhecimento.

Assim, o objecto de estudo proposto para a EF, o desenvolvimento do sujeito no âmbito da prática educativa das actividades físicas, pela sua complexidade, exige um tratamento interdisciplinar, no sentido da “*integração do contributo (método e conhecimentos) de diversas disciplinas numa matriz específica e original*”.

Quadro1. Proposta de sistematização da Educação Física, Brás & Bom (2002)

EDUCAÇÃO FÍSICA	
Objecto/Problemática	O desenvolvimento das actividades físicas
Tempo	O ritmo, a oportunidade e a duração
Espaço <i>De referência</i>	Todos os espaços Escola, clube, autarquia, empresa, etc.
Conteúdo	Actividades Físicas como realizações pessoais e sociais
Abordagem Científica	Ciências (plural) da Educação Física Abordagem Interdisciplinar
Educação	Educação Física Inclusiva e Eclética Pedagogia, Animação, Treino, Didáctica das Actividades Físicas, Exercício

2. A importância da Educação Física.

Considerando que o objecto da EF é a actividade física e a sua contribuição para o desenvolvimento das pessoas, podemos afirmar que a importância da EF é proporcional aos benefícios que as pessoas usufruem através da sua prática. Assim, importa clarificarmos alguns conceitos importantes que estão subjacentes ao objecto da EF e que se inter-relacionam nos benefícios que dele resultam, como actividade física, exercício, condição física e saúde.

Actividade física, na perspectiva de Themudo Barata (2003), *“é toda a actividade muscular ou motora...tudo aquilo que implique movimento, força ou manutenção da postura”*. O autor diferencia as actividades físicas espontâneas ou informais, que fazem parte do quotidiano dos indivíduos e das suas tarefas e motivações, das actividades físicas programadas ou organizadas, que obedecem a um planeamento e a uma programação e servem finalidades e objectivos. É uma perspectiva que Crum (2002) caracteriza de “biologista”, em que prevalece a *“atenção concedida à anatomia, à biomecânica e à fisiologia do exercício”*. O autor refere que se pode encarar a actividade física sob outra perspectiva, a relacional, *“na qual o movimento é interpretado como acção, como comportamento regido por regras”*, em que as acções têm significados específicos e são *“realizações inteligíveis”*, o que *“abre a oportunidade de ver as práticas do corpo humano regido por regras, historicamente situado e socialmente construído e, assim, aceitar o conceito de cultura do movimento”*.

Themudo Barata (2003) refere-se aos exercícios como sendo *“actividades físicas repetidas, estereotipadas, que visam a obtenção de um objectivo concreto”*. Podendo ser tarefas de natureza fechada, em que as suas circunstâncias não variam significativamente, como os exercícios de fortalecimento muscular, ou podem ser tarefas de natureza aberta, em que essas circunstâncias são mais imprevisíveis, como os exercícios de treino dos jogos desportivos colectivos. No entanto o autor adverte que a noção de exercício é muitas vezes utilizada como sinónimo da actividade física e deveria sê-lo como um dos seus elementos.

Relativamente aos conceitos de condição física e de saúde, Gomes Pereira (1997) preconiza que se deve considerar a saúde *“como um todo que se pretende atingir, sendo a condição física uma das variáveis mais significativas da qualidade de vida das pessoas, proporcionando ajustamentos e defesas em relação a um meio endógeno e exógeno em constante mudança”*, o autor considera que a condição física caracteriza *“as potencialidades de resposta e integração de um indivíduo, no âmbito bio-motor, face ao seu envolvimento bio-social”* e que possui uma significativa associação e identificação com o conceito de saúde.

Na perspectiva de Gomes Pereira (1997), da actividade física podem resultar benefícios mas também malefícios, sendo estes últimos causados por uma inadequada prescrição

dessa actividade. O autor refere que se admite que exista uma simultânea, estreita e complexa inter-relação entre os hábitos de actividade física, a condição psico-fisiológica e a saúde. A este respeito Themudo Barata (2003) considera que até uma determinada intensidade da actividade física os seus benefícios para a saúde e para a condição física são concomitantes e que a partir dessa intensidade apenas se registam benefícios para a condição física.

Gomes Pereira (1997), aludindo ao facto do sedentarismo ser um dos responsáveis pela degradação do estado de saúde através da progressiva perda de capacidade de adaptação a estímulos, considera que, para a saúde, mais importante do que possuir elevados parâmetros funcionais é a possibilidade do indivíduo se manter activo. No entanto, os benefícios para a condição física que se registam a partir da intensidade a que se refere Themudo Barata (2003) podem revelar-se muito importantes por questões relacionadas com a execução de tarefas quotidianas, com motivações pessoais e/ou colectivas, com preocupações estéticas e de composição corporal que podem ter uma influência decisiva na auto-estima e na auto-confiança das pessoas e consequentemente no seu bem-estar social e que indirectamente terá repercussões na saúde. Estas e outras implicações que as actividades físicas, enquanto objecto da EF, podem ter na vida das pessoas iniciam o processo de justificação da necessidade de estudar os processos de desenvolvimento da EF que tentaremos expor ao longo deste trabalho de reflexão.

Relativamente ao presente trabalho, o nosso espaço de referência será a escola. Sempre que nos referirmos à EF estaremos a reportarmo-nos à Expressão Físico-Motora no 1º ciclo, à área curricular disciplinar da educação básica do 2º e do 3º ciclos (Decreto-Lei nº6/2001) e à disciplina da formação geral do ensino secundário (Decreto-Lei nº 74/2004) do sistema educativo português, independentemente de todos os restantes espaços de intervenção dos profissionais de EF, que podem ir desde o treino desportivo de formação e de alto rendimento ao trabalho nas autarquias, nos ginásios, nas empresas e nos health clubs.

A EF está formalmente consagrada no currículo escolar dos alunos desde o 1º ao 12º ano de escolaridade, o que segundo Onofre (1996) significa o seu reconhecimento como área cultural prioritária de socialização e organiza-se curricularmente tendo como referência um Programa Nacional de Educação Física (PNEF) por objectivos. O seu

objecto e o seu conteúdo são os que se encontram subjacentes à elaboração do PNEF e que podem ser sintetizados como a educação dos alunos no âmbito das actividades físicas culturalmente significativas, nas suas vertentes desportiva, rítmica expressiva, de exploração da natureza e dos jogos tradicionais e populares.

O PNEF desenvolve-se em três áreas: As actividades físicas; A aptidão física, através do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas e da aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física; Os conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extra-escolares, no seio dos quais se realizam as actividades físicas (PNEF, 1991 e 2001). Esta extensão curricular da EF encontra-se representada no quadro nº 2.

A EF tem três características essenciais: O ecletismo, englobando os diferentes tipos de actividade física; a inclusividade, no sentido da sua adaptação às necessidades de cada aluno; a multilateralidade, visando o desenvolvimento dos alunos em todos os domínios da sua personalidade, promovendo a saúde, desenvolvendo a aptidão física e a cultura motora, numa base de compreensão e de reflexão crítica dos conteúdos da EF (CNAPEF, 2002).

A importância que a EF tem na educação dos alunos está relacionada com os benefícios que estes podem usufruir, através de uma concepção que se centra no *“valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”*, e que se define como *“a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa”* (PNEF, 2001).

Os benefícios que estão em causa assentam na aquisição de competências de realização e de interpretação das actividades físicas como factor de saúde e de bem-estar e como produto social e cultural. Estes tipos de competências específicas da EF, que seguidamente apresentamos adquirem-se, conforme vem explicitado no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001), *“pela prática de actividade física qualitativa e quantitativamente adequada às possibilidades e necessidades de cada aluno, em*

situações que promovam o seu desenvolvimento, isto é, situações em que o esforço físico, a aprendizagem, a descoberta e o desafio pessoal e colectivo sejam uma constante”.

Quadro2. Competências específicas da EF. Adaptado do CNEB (2001)

Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns , de que são exemplo as acções em situação de Jogo Desportivo Colectivo, a exploração de movimento a pares e em grupo na Dança, os esquemas em grupo da Ginástica, os percursos em equipa da Orientação, etc.)
Autonomia e responsabilidade dos alunos na realização e regulação da sua própria actividade , é neste quadro que, na Educação Física, o cumprimento de regras assume grande importância em cenários diversos mas complementares.
O relacionamento interpessoal e de grupo assume importância vital nesta área, em que grande parte das realizações dos alunos são colectivas. A qualidade deste relacionamento é uma das preocupações representada nos objectivos da EF no ensino básico e nos princípios de organização das actividades educativas e assenta na “promoção da autonomia , pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efectivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles” e na “orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos , associando-se não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas actividades.” (cf. Programas de Educação Física do Ensino Básico)
A realização de actividades de forma autónoma e criativa A promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das actividades traduz a valorização da criatividade .
Competências relacionadas com o tratamento da informação, a tomada de decisões e a resolução de problemas . Nas situações de jogo, que solicitam constantemente ao aluno a adequação das suas acções à leitura que faz do jogo, isto é, às acções dos companheiros de equipa e adversários, ou, noutro exemplo, na resposta que o aluno encontra face aos problemas colocados em percursos de Orientação, na procura da melhor solução.
As competências relacionadas com a utilização de diferentes formas de comunicação e de linguagens de diferentes áreas do saber desenvolvem-se, na EF, pela utilização de terminologia específica da cultura física e de cada uma das matérias de ensino, e pela utilização de comunicação gestual específica das modalidades desportivas, como são, por exemplo, as acções técnicas de arbitragem, a comunicação dentro da equipa nos jogos desportivos colectivos e também as habilidades de expressão e de comunicação nas actividades rítmicas expressivas.
A promoção de estilos de vida saudáveis e a responsabilização dos alunos quanto à segurança pessoal e colectiva Vem explícita nos programas de EF como uma referência fundamental e transversal da área de EF, traduzida, não só, na interpretação conceptual (ou cognitiva) destes assuntos mas também na sua interpretação prática, sistemática, na actividade física.

São as finalidades do PNEF, cujo conteúdo está explicitado nos objectivos de ciclo, que desenvolvem esta concepção, sintetizando o “*contributo da EF para a realização dos efeitos educativos globais*” no conjunto dos anos de escolaridade (PNEF, 2001) e que sendo diferentes na educação básica (EB) e no ensino secundário (ES), assumem, em nossa opinião, uma relação de complementaridade que pode ser constatada nos quadros seguintes.

Quadro 3. Finalidades do PNEF – Aptidão Física (PNEF, 1991 e 2001)

ENSINO BÁSICO	Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar: Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno. Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas. Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
ENSINO SECUNDÁRIO	Visando a aptidão física, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar: • consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras; • alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade. Reforçar o gosto pela prática regular das actividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factor de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.

Neste quadro encontram-se perceptíveis as diferenças entre o EB e o ES relativamente à aptidão física, enquanto no EB as finalidades a alcançar são a promoção e a melhoria das capacidades e dos conhecimentos, no ES elas passam a ser de consolidação e de desenvolvimento dessas mesmas capacidades e conhecimentos.

Quadro 4. Finalidades do PNEF – Actividades Físicas (PNEF, 1991 e 2001)

ENSINO BÁSICO	Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar: Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de: • actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa; • actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação; • actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica; • jogos tradicionais e populares.
ENSINO SECUNDÁRIO	Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas actividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física, considerando nesse conjunto os diferentes tipos de actividades físicas: • as actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa; • as actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação; • as actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica; • os jogos tradicionais e populares.

No que concerne às actividades físicas, no EB pretende-se contribuir para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos através da aprendizagem de um conjunto eclético de actividades físicas, enquanto no ES se ambiciona o aperfeiçoamento das aprendizagens, considerando-se as opções e motivações dos alunos através das possibilidades de funcionamento através de um regime de opções que não comprometa o ecletismo. O quadro seguinte sintetiza a extensão curricular da EF e ilustra bem a importância que o ecletismo, relativamente às actividades físicas, assume na EF escolar.

Quadro 5. Extensão curricular da EF (PNEF, 1991 e 2001)

1. ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS							2. ACTIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	3. JOGOS TRADICIONAIS POPULARES	4. ACTIVIDADES EXPLORAÇÃO NATUREZA
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETAS	COMBATE	PATINAGEM	NATAÇÃO			
Futebol	Solo	Corridas	Badminton	Luta	Patinagem Artística	Natação	Dança Moderna	Infantis	Orientação
Voleibol	Aparelhos	Saltos	Ténis	Judo	Hóquei		Danças Tradicionais Portuguesas	Outros	Montanhismo
Basquetebol	Rítmica	Lançamentos	Ténis de Mesa		Corridas		Danças Sociais		Escalada
Andebol	Acrobática						Aeróbica		Vela
Corfebol									Canoagem
Râguebi									Etc.
Hóquei em Campo									
Softebol/Basebol									
A. Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas									
B. Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física									
C. Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extra-escolares, no seio dos quais se realizam as actividades físicas									

Já relativamente à área dos conhecimentos, ao passo que no EB se procura promover a formação de hábitos, de atitudes e de conhecimentos, no ES pretende-se favorecer a compreensão e a aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de actividades físicas, como explicita o quadro seguinte.

Quadro 6. Finalidades do PNEF – Conhecimentos (PNEF, 1991 e 2001)

ENSINO BÁSICO	Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar: Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as actividades físicas, valorizando: a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade; a ética desportiva; a higiene e a segurança pessoal e colectiva; a consciência cívica na preservação de condições de realização das actividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.
ENSINO SECUNDÁRIO	Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de actividades físicas, na perspectiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente: a ética e o espírito desportivo; a responsabilidade pessoal e colectiva, a cooperação e a solidariedade; a consciência cívica na preservação das condições de realização das actividades físicas, em especial a qualidade do ambiente.

Podemos considerar que o reconhecimento dos benefícios que a Educação Física (EF), enquanto área disciplinar da Educação Básica (EB) e disciplina do Ensino Secundário (ES), pode ter para a educação e desenvolvimento dos alunos se encontra presente nos principais diplomas legislativos que enquadram e estruturam o Sistema Educativo Português.

Desde logo no âmbito e definição da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei nº 46/86, o ponto 2 do artigo 1º refere que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da

personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. E em nossa opinião, é para o desenvolvimento global da personalidade que a EF pode dar um contributo significativo através do *“valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”* (PNEF, 2001).

Nos princípios organizativos da referida LBSE, a alínea b) do artigo 3º explicita que *“o sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe em equilibrado desenvolvimento físico”*.

A alínea b) do artigo 7º define os objectivos do ensino básico *“proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”*.

Com a promulgação do Decreto-Lei nº 286/89, são aprovados os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, em que a EF passa a ter consignado um papel importante, uma vez que passa a ser obrigatória do 1º ao 12º ano de escolaridade, fazendo mesmo parte da formação geral do ES.

O Decreto-Lei nº 95/91, que aprova o quadro geral da EF e do Desporto Escolar (DE), refere que *“o desenvolvimento do sistema educativo nacional passa, necessariamente, por uma bem estruturada organização da Educação Física e do Desporto Escolar”* e que *“o acesso à educação, ao bem-estar físico e à saúde através de uma prática desportiva orientada, é um direito que assiste a todos os Portugueses, com especial incidência nos jovens em idade escolar”*, situando a EF no quadro das actividades curriculares e o desporto escolar no das actividades de complemento curricular, pelo que terá de ter um tratamento específico.

Em relação à obrigatoriedade da EF, o artigo 2º refere que *“a Educação Física é uma disciplina obrigatória nos ensinos básico e secundário”*, que se desenvolve através de

programas próprios e com três (3) horas lectivas semanais e que de acordo com o artigo 3º, tem como objectivos:

a) Contribuir para a formação integral dos alunos na diversidade dos seus componentes biofisiológicos, psicológicos, sociais e axiológicos, através do aperfeiçoamento das suas aptidões sensório-motoras, da aquisição de uma saudável condição física e do desenvolvimento correlativo da personalidade nos planos emocional, cognitivo, estético, social e moral;

b) Promover a prática de actividades corporais, lúdicas e desportivas, bem como o seu entendimento enquanto factores de cultura e de concretização de valores sociais, estéticos e éticos;

c) Incentivar o gosto pelas actividades físicas e pelas práticas desportivas como meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário;

d) Apoiar, estimular e desenvolver o desportivismo, o espírito de equipa e as atitudes de cooperação, solidariedade, autonomia e criatividade, bem como a capacidade de interpretação e de compreensão das potencialidades do desporto como factor cultural e factor de desenvolvimento humano;

e) Contribuir para a integração e para a reabilitação dos alunos portadores de deficiências, através de actividades que atendam às suas características específicas.

Estes objectivos consolidam as características de ecletismo de multilateralidade e de inclusividade da EF, conferindo-lhe uma importância acrescida no desenvolvimento dos jovens em idade escolar, nomeadamente na aquisição de estilos de vida saudáveis, no seu contributo para a socialização, pela sua contribuição para a compreensão das actividades físicas e desportivas como factor de cultura e de integração dos indivíduos.

Mais tarde, em 2001, com a promulgação do Decreto-Lei nº 6/2001, que aprova a reorganização do EB, a EF manteve estruturalmente o seu estatuto como área disciplinar obrigatória do 1º ao 9º ano de escolaridade, com uma carga horária semanal de 135 minutos de tempo útil de aula, a serem distribuídos das formas que cada escola

considerasse correcta, podendo ser em um bloco lectivo de 90 minutos e um meio bloco lectivo de 45 minutos ou em três meios blocos lectivos de 45 minutos tal como vem preconizado nas orientações metodológicas da revisão dos PNEF em 2001.

No que concerne ao ES, o Decreto-Lei nº 7/2001, que implementava a revisão curricular do ES, mantinha o estatuto de disciplina da formação geral para a EF mas aumenta significativamente a sua carga horária relativa, consignando-lhe 180 minutos de tempo útil de aula, a serem distribuídos por blocos lectivos de 90 minutos mas abrindo, em nossa opinião, a possibilidade de outra organização semanal dessa carga horária. O que abre possibilidades dessa organização ser de quatro meios blocos lectivos de 45 minutos ou de ser em um bloco lectivo de 90 minutos e dois de 45 minutos, ambas estas situações vêm descritas nas orientações metodológicas dos PNEF como os cenários que permitem o desenvolvimento e a concretização dos objectivos da disciplina. Mais tarde, em 2004, foi revogado pelo Decreto-Lei nº 74/2004, que na generalidade manteve estes pressupostos.

Temos insistido nesta questão da carga horária porque temos como premissa que os benefícios que os alunos podem usufruir através da prática de actividade física orientada por professores especialistas, organizada, desenvolvida e avaliada tendo como referência um programa nacional, apenas podem ser alcançados pela prática regular e sistemática, em que a periodização do esforço e do repouso se efectua tendo por base os conhecimentos da fisiologia do exercício e a metodologia do treino das capacidades motoras.

3. Problemas de Desenvolvimento da Educação Física

Estudar as questões relativas ao desenvolvimento da EF implicaria alargar o âmbito do estudo a todas as dimensões da profissionalidade, desde a formação inicial e a formação contínua até às actividades das associações profissionais e à prática dos seus profissionais, tendo sempre presente o papel regulador que o estado deve assumir.

Considerando que o desenvolvimento da EF dependerá do resultado e da qualidade das aprendizagens que os alunos consigam atingir, a nossa reflexão incidirá sobre os factores relativos à organização e à dinâmica do trabalho dos professores nas escolas

como propulsionadores da melhoria e da optimização das condições de realização e de avaliação da EF.

Apesar de todos os argumentos que se possam utilizar para justificar a importância da EF e para o reconhecimento dos seus benefícios, a verdade é que ela tem sido vista como uma disciplina marginal no sistema educativo. As causas desse processo de marginalização são multidimensionais. Little (1993) refere que o estatuto das matérias escolares nas universidades se projecta nas escolas, sendo tradicionalmente favorecidas as que possuem maior tradição académica.

A construção do currículo escolar nem sempre é elaborada através de modelos científicos, racionais e técnicos, tem um carácter negocial com diferentes intervenientes Carvalho (2002), e não pode ser observado fora desse “*jogo dos objectivos como construção social*” (Goodson, 1997 *apud* Carvalho, 2002). As lutas em termos de hierarquização dos saberes e da definição do currículo escolar condicionam o estatuto da EF, assim como das restantes disciplinas escolares, e são influenciadas quer pelas tradições quer pela pressão de forças e tendências sociais que não são estáticas e eternas, podendo alterar-se no tempo.

Também a formação inicial de professores, com a multiplicação de cursos que, tendo muito pouco em comum, certificam estudantes com competências supostamente iguais (CNAPEF, 2002), contribuindo assim para uma fragmentação ideológica, académica e profissional. A inexistência dessa identidade, alicerçada em crenças diferentes, em nossa opinião, vai dificultar o trabalho colectivo, a criação de consensos e de compromissos, podendo bloquear ou retardar os processos de mudança conducentes ao desenvolvimento. Como constatou Wideman (1991 *apud* Hargreaves, 1998), apenas em casos muito particulares as práticas mudam antes das crenças, normalmente as práticas e as crenças tendem a mudar simultânea e interactivamente.

Partilhamos da posição do Conselho Nacional das Associações de Professores de Educação Física (CNAPEF), expressa em carta aberta de Abril de 2002, de que embora o aumento do número de professores com certificação académica e pedagógica tivesse contribuído para alterar a realidade nas escolas, é necessário sublinhar que a multiplicação de modelos, currículos e programas de formação inicial de professores

tem gerado uma significativa confusão na identidade profissional dos professores de EF devido ao *“aumento do número de instituições e cursos de formação de professores de EF, tornando legais diplomas e certificações supostamente equivalentes entre si, até os que, no papel e na prática, não apresentam conteúdo académico adequado”* e que, embora sem efeitos práticos, tem sido objecto de crítica e de moções de repúdio em todos os Congressos Nacionais de EF. Assim, a presença nas escolas de professores com identidades profissionais e académicas diferentes mas que leccionam a mesma disciplina (EF) deve ser uma variável a considerar no planeamento e na realização do trabalho colectivo, quer se verifique ser um potencial agente de mudança, quer se transforme num obstáculo a essa mudança e ao desenvolvimento, embora este não seja um problema exclusivo da EF e possa estar relacionado com a autonomia universitária das instituições que formam professores.

No que respeita a espaços de aula, instalações e equipamentos para as actividades curriculares de EF, o CNAPEF (2002) considera que *“embora sejam de assinalar e de elogiar as enormes melhorias nas instalações e nos espaços de aula implementadas em muitas escolas, temos de ter presente que cerca de um quinto das escolas portuguesas ainda não possuem instalações cobertas para as aulas de EF”*. Sendo uma área disciplinar que necessita de instalações e de espaços de aula específicos para o desenvolvimento das suas potencialidades, este pode ser um factor que condicione todo o trabalho profissional. Nesta altura estão em curso processos de melhoria do parque escolar, cujos resultados apenas se poderão avaliar posteriormente.

Numa determinada escola, conforme a sua tipologia e arquitectura, coexistem diferentes tipos de espaços de aula de EF. Alguns espaços são cobertos, outros são ao ar livre, alguns exprimem alguma polivalência, no sentido em que permitem ao professor, através das suas características próprias ou da utilização de matérias móveis, tratar diferentes matérias, outros são instalações de tal forma específicas que apenas possibilitam o tratamento de determinada matéria. Daí que, como refere Silva (2005), as opções que os professores materializam nos *“roulements”* de instalações, isto é, a determinação e a periodicidade com que as diferentes turmas passam e permanecem nos diferentes espaços de aula, podem constituir um bom indicador do nível de desenvolvimento da EF numa escola.

Apesar destas questões relacionadas com a formação de professores e com as instalações específicas para a EF, a nossa opinião é de que os principais problemas de desenvolvimento da EF se centram nas escolas. Sobretudo na operacionalização do currículo existente, pois como refere o CNAPEF (2002) a organização da EF em muitas escolas *“ainda não corresponde às orientações dos PNEF, existindo já condições materiais e pedagógicas para se assumir um projecto curricular mais avançado e consequente”*. Podemos sistematizar esses problemas em três níveis, o cumprimento da carga horária da EF e a sua distribuição semanal como condição central para os benefícios da prática de actividade física em termos de quantidade e de regularidade, a cobertura da extensão curricular expressa nos PNEF que confere à EF o carácter eclético, as concepções e as práticas de avaliação que contribuem para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e ajudam os alunos a formarem uma imagem consistente das suas possibilidades (PNEF, 2001). Segundo o CNAPEF (2002), para dar resposta a estes tipos de problemas é necessário generalizar a aplicação do PNEF e promover a sua compreensão pelos órgãos de gestão e estruturas da escola.

No entanto para conseguirmos respostas a estes problemas de desenvolvimento da EF através do planeamento e execução de processos de mudança, é necessária a construção de uma referência que norteie essas actuações. Neste sentido cremos que as revisões dos PNEF do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário operadas em 2001 deram um contributo significativo nesse sentido. No âmbito do currículo dos alunos foram actualizadas as especificações das matérias que o compõem e institucionalizou-se a bateria de testes Fitnessgram como instrumento comum de avaliação da aptidão física. Ao nível da carga horária e da sua distribuição semanal, enquanto condição para existirem benefícios para os alunos, através da prática regular e orientada de actividade física, da sua relação com a saúde e com a aquisição de estilos de vida saudáveis, especificaram-se que formas organizativas se consideram aceitáveis. E relativamente à avaliação foram introduzidas normas de referência, de ciclo, que permitem determinar um perfil eclético de competências, com respeito pelas especificidades locais e regionais, que os alunos devem adquirir no final de cada ciclo de escolaridade.

No que concerne à legislação, que como vimos assume nos diplomas estruturantes a importância da EF para a educação dos alunos, tem desempenhado um papel importante na marginalização da EF. Relativamente à carga horária o Decreto-Lei nº 286/89 abre a

possibilidade de reduzi-la de três horas semanais para duas no EB em virtude das infra-estruturas da escola, e no ES igual tipo de redução de acordo com as possibilidades da escola. Sabendo que ao tempo em que este Decreto-Lei foi promulgado as condições estruturais das escolas e o número de professores certificados não era o ideal para responder ao aumento de alunos que acederam à escola, a simples enunciação desta possibilidade em vez de contribuir para colmatar essas carências, possibilitou uma arbitrariedade de decisões, que levou que, em muitas escolas, a carga horária semanal da EF fosse reduzida em um terço, com evidentes prejuízos para os alunos. Esta situação actualmente está praticamente ultrapassada, embora o Decreto-Lei nº 74/2004 possibilite, em condições muito especiais, a redução de dois blocos lectivos de 90 minutos para um bloco lectivo de 90 minutos, mas os seus efeitos foram muito nefastos para a afirmação e realização da EF curricular. Mais tarde, em 2007, o Decreto-Lei nº 272/2007 termina com a possibilidade de redução da carga horária semanal da disciplina, o que, em nossa opinião concorre para construir as condições organizacionais para uma EF de qualidade.

Com efeitos realmente devastadores para o estatuto da disciplina de EF foram o Despacho Normativo nº 338/93 e o Despacho 30/SEED/95, que regulamentando a avaliação do ES, estabeleceram que as classificações obtidas pelos alunos na disciplina de EF não seriam consideradas para efeitos de aprovação e de transição de ano, desde que os alunos frequentassem as aulas com regularidade. A este respeito Onofre (1996a) refere que *“ao suspender-se este efeito na transição ou retenção dos alunos, suspende-se a ideia de que a EF deve ocupar um lugar paritário com as outras disciplinas do currículo”*, acrescentando que esta concepção é substituída por outra que preconiza que *“desde que “visite” as aulas de EF, e para isso só é preciso que disponha a despende um pouco do seu tempo, o aluno satisfaz as exigências do Sistema Educativo relativamente a esta disciplina”*. São medidas que a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) considera contribuir *“para o florescimento da caduca e inaceitável concepção recreacionista da EF”*.

Pode afirmar-se que a avaliação tem um papel estruturante em todo o processo educativo, na medida em que permite determinar as aprendizagens que os alunos atingiram e pode fornecer um panorama sobre o valor e a qualidade das experiências pedagógicas e das condições de realização da EF. Permite que se tomem decisões sobre

a projecção dos objectivos para os alunos, sobre as situações de aprendizagem, sobre as instalações e espaços de aula, sobre os materiais pedagógicos a utilizar e a adquirir. Tem um papel decisivo na certificação e na monitorização da qualidade da EF curricular. Esvaziando os efeitos da avaliação da EF não se conseguem determinar os seus efeitos nos alunos e como referem Brás & Monteiro (1998) não se consegue incentivar, valorizar e comprometer os alunos com as aprendizagens que promovem a aquisição de estilos de vida saudáveis. Esta situação relativa à avaliação, embora revogada pelo Decreto-Lei nº 74/2004, ainda se verificava para o 12º ano de escolaridade, há bem pouco tempo, no ano lectivo de 2005/06.

Também o sistema de colocação de professores, que provoca em muitos casos uma excessiva e frequente mobilidade, podem ser obstáculos a esse desenvolvimento originando professores desenraizados, retardando o estabelecimento de relações profissionais e pessoais que possibilitem a construção de um terreno comum de actuação. Nos processos de mudança Fullan (2003) atribui uma grande importância às relações que se estabelecem entre as pessoas e nas escolas que funcionam democraticamente esse facto assume uma importância vital.

Em nossa opinião, estes processos conducentes à marginalização da EF devem ser estudados e solucionados em cada escola com base no trabalho que os professores de EF forem capazes de produzir.

4. A Importância do Departamento Curricular / Grupo Disciplinar

Considerando que os PNEF constituem a referência para o desenvolvimento curricular da EF, assim que estejam reunidas as condições de realização ao nível da formação de professores e dos recursos materiais e temporais, a exequibilidade desses programas *“depende da capacidade de mobilização do departamento de EF em torno dos objectivos da disciplina, desenvolvendo estratégias que possibilitem a sua consecução”* (PNEF, 2001).

Como referem Brás & Monteiro (1998), aludindo aos PNEF como referência para o seu desenvolvimento, *“os currículos são de importância vital para o desenvolvimento da*

EF” e a sua aplicação e cumprimento em cada escola deve ser encarada como uma componente estratégica do seu desenvolvimento. Para isso os autores defendem que o grupo de professores de EF de cada escola tem de se assumir como um instrumento de mudança. É necessário que exista coesão e mobilização de vontades no sentido de uma acção conjugada para o desenvolvimento da EF, que só mudará se as práticas profissionais mudarem. Assim, *“a grande transformação que urge despoletar, faz-se a partir do local onde cada um exerce a sua actividade”* (Brás & Monteiro, 1998), estes autores referem ainda que *“a mudança implica construção colectiva, implica concertação e investimento de cada um dos professores de modo a que os esforços parcelares possam ganhar uma dinâmica de desenvolvimento”*.

O departamento curricular ou o grupo disciplinar de EF é a base da socialização profissional e é nesse espaço que se estabelecem vínculos e compromissos para a projecção da EF, com referem Brás & Monteiro (1998) *“sem grupo e sem projecto não se é, ou então é-se aquilo que ficou por projectar”*, podendo o desenvolvimento da EF e dos seus profissionais ficar à mercê das vontades de terceiros. Assim, como referem os PNEF (2001), *“o trabalho colectivo que o DEF produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, são a base do sucesso da aplicação destes programas”* e consequentemente o motor do desenvolvimento da EF.

Como refere Carvalho (2002, p.51), *“é em torno da organização por grupos disciplinares que se parece constituir um dos modos dominantes de divisão/agrupamento dos professores nas escolas”*. Sendo uma organização baseada nas afinidades e especificidades do conhecimento próprio de cada disciplina, não deixam de ser uma construção administrativa e, portanto, passível de se alterar no tempo.

Esta forma organizacional constitui um espaço privilegiado de colaboração que, embora administrativamente imposta, pode concorrer para a construção da identidade profissional através da partilha entre os seus membros de conhecimentos, linguagem e concepções sobre o ensino. Carvalho (2002, p.51) ilustra este facto com as conclusões do estudo de Lima (1997) que atribuem aos departamentos curriculares e aos grupos disciplinares a imagem de espaços privilegiados para as interacções entre os

professores, sugerindo que *“nos estudos sobre a colegialidade entre os professores se deveria tomar como unidade de análise os departamentos e não as escolas”*.

Relativamente aos modos de estruturação organizacional, podemos constatar que durante a última década, a organização do trabalho dos professores tem sido enquadrada pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, que introduz o regime de autonomia das escolas, e cuja regulamentação se fez pelo Decreto Regulamentar nº 10/99. Esta peça legislativa contribuiu para a construção de uma determinada cultura organizacional das escolas, o que invariavelmente engloba as formas como os professores estabelecem as suas relações laborais, fomentando uma cultura organizacional. No âmbito da sua especialidade, os professores deveriam exercer grande parte da sua actividade profissional nos departamentos curriculares / grupos disciplinares que fazem parte das estruturas de orientação educativa, que têm as seguintes competências:

- a) A articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;*
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula;*
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.*

Especificamente os departamentos curriculares, onde se tratam as questões específicas das diferentes áreas disciplinares tinham competências, que pela sua dimensão sistémica têm de ser desenvolvidas colectivamente pelos professores dessas áreas, e que são as seguintes:

- a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;*
- b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;*
- c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;*

- d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;*
- e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;*
- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;*
- g) Identificar necessidades de formação dos docentes;*
- h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.*

Nestes diplomas, esse trabalho colectivo é formalmente coordenado por um professor que desempenha o cargo de coordenador de departamento ou de subcoordenador de disciplina, e que pode desempenhar um papel de liderança do trabalho colectivo, supervisionando processos, marcando o ritmo dos trabalhos, no âmbito das suas competências que eram as seguintes:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;*
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;*
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;*
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;*
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;*
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;*
- g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.*

Um estudo levado a cabo por Marques (2007) permitiu concluir que, quando os professores recordam episódios marcantes nas suas carreiras, relatam que as iniciativas de liderança partiram “na sua maioria de um núcleo de elementos” dentro do departamento curricular / grupo disciplinar ou de um dos seus elementos. As lideranças são muitas vezes “partilhadas pelos diferentes membros e surgem diluídas na acção colectiva do grupo” (p.107). No âmbito do seu estudo, o autor constatou que apenas num pequeno número de casos a liderança partiu do coordenador de departamento, na maioria dos relatos são outros professores que assumem a condução dos processos que marcaram as carreiras dos intervenientes na investigação. O que significa que podem ser outros elementos do grupo que, para além das figuras formais de liderança, assumem as iniciativas de mudança. No caso deste estudo, uma estratégia que se revelou predominante foi a da “criação de redes e equipas de trabalho no desenvolvimento dos processos”, com o contributo de diferentes elementos para solucionar problemas comuns, contribuindo para a construção de uma identidade colectiva.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 75/2008, que vem revogar os dois supracitados, passa a existir uma forte restrição ao número de departamentos curriculares que uma escola ou agrupamento de escolas pode ter na sua estrutura organizativa. Agrupam especialidades muito distintas, a título de exemplo, para já não falar das suas designações, o departamento de expressões pode agrupar as especialidades de EF e de Geometria Descritiva, o que em, termos de articulação curricular, apenas com muito boa vontade ou em exercícios imaginativos muito poderosos se pode operacionalizar algum entendimento curricular. Em nossa opinião trata-se apenas de uma manobra economicista que visa restringir as horas de redução das componentes lectivas e não lectivas dos respectivos coordenadores, o que multiplicado por todas as escolas e agrupamentos pode ser significativo, na prática apenas serviu para consolidar, na ausência de partilha identitária entre os elementos da estrutura, culturas individualistas ou balcanizadas de trabalho entre os professores, às quais nos referiremos mais adiante, ao que não é alheio a sobrecarga que os coordenadores desses ditos departamentos estão obrigados se pretenderem estar ao corrente do que cada grupo de especialidade produz.

Antes de prosseguirmos, consideramos pertinente clarificar que entendemos desenvolvimento como o desencadeamento de acções e processos no sentido de suprir

carências, de otimizar recursos, de crescimento e de exploração de novas possibilidades. Relativamente ao conceito de mudança, partilhamos da formulação apresentada por Rego & Pina e Cunha (2003), que a caracteriza como “*a disponibilidade para melhorar, para inovar, para aprender com os erros, para procurar corresponder (progressivamente melhor) às responsabilidades e para aumentar as exigências*”.

Existem vários níveis em que o departamento / grupo de professores de EF pode intervir. Brás & Monteiro (1998) estabelecem três planos de intervenção: Na escola; Na relação com o meio; No plano didáctico. Na escola no sentido de intervir junto da comunidade escolar e da cultura de escola, porque o desenvolvimento da EF também se ganha fora da sala de aula. Na relação com o meio no sentido da capitalização do apoio dos pais e encarregados de educação em proveito dos benefícios que a EF pode trazer aos alunos. No plano didáctico através da construção de compromissos que possibilitem a projecção, planeamento e execução de acções conducentes ao desenvolvimento da EF. Estes compromissos, segundo os autores situam-se a três níveis: Nos objectivos para os alunos; Na organização das condições de realização; Nos factores de desenvolvimento e da afirmação da importância da EF.

Os autores defendem que relativamente aos objectivos para os alunos, os compromissos essenciais centram-se nos seguintes aspectos:

- a) Modelo e definição de planeamento plurianual e anual de EF, onde devem ser considerados o cumprimento das áreas da EF e especificamente da área das actividades físicas, a escolha dos objectivos terminais, a progressão dos alunos, a consolidação e a revisão das aprendizagens.
- b) Modelo de planeamento anual de turma, em que devem ser considerados aspectos como o conhecimento da turma, aplicando o princípio da especificidade do plano de turma definido nos PNEF (2001), a definição das etapas de trabalho e suas características, que marcam o ritmo da intervenção pedagógica e das aprendizagens dos alunos, a articulação que se deve estabelecer ao longo do ano entre as várias etapas e as articulações entre o final do ano e o início do ano seguinte.

- c) Elaboração do protocolo de avaliação inicial, elemento forte da 1ª etapa de trabalho com os alunos, como fonte organizadora e orientadora do plano anual de turma, em que, segundo os PNEF (2001), o professor revê e consolida aprendizagens anteriores, relembra e/ou cria rotinas de aula construindo um clima favorável à aprendizagem, identificando os alunos que vão precisar de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes relativamente aos objectivos, as capacidades motoras a desenvolver prioritariamente e os aspectos críticos na organização da turma.
- d) Definição de objectivos intermédios por cada matéria ou área de matérias de acordo com o modelo definido em b), que enquadram o desempenho do professor, o empenho dos alunos e as avaliações de cada período lectivo.
- e) Definição e operacionalização do Sistema de Avaliação, entendido como o instrumento de aferição que identifique as possibilidades, as necessidades e as alterações necessárias para o desenvolvimento da EF.

Um estudo de caso elaborado por Fialho (2007) relativo ao processo de avaliação inicial, que é considerado como uma etapa fundamental para a planificação de todo o trabalho com os alunos em EF nas orientações metodológicas dos PNEF, permitiu concluir que o grupo de EF estudado possuía um entendimento e uma prática colectiva coerentes sobre esse processo. Construíram um protocolo para a avaliação inicial e concertaram em conjunto os modos da sua operacionalização, fazendo-o formalmente, em reuniões de grupo disciplinar agendadas especificamente para o efeito.

Apesar de entendimentos diferentes sobre o modo de observação dos alunos e de interpretação dos critérios de avaliação constatou-se um trabalho colaborativo entre os professores desse grupo disciplinar, uma vez que foi a partir da análise e discussão dos dados recolhidos pelos professores durante este processo de avaliação inicial que foram tomadas decisões sobre os objectivos a trabalhar com os alunos em cada ano de escolaridade, assim como as necessidades de reformulação dos planos anuais de EF.

No que concerne à organização das condições de realização, os autores defendem que os compromissos devem centrar-se nos seguintes aspectos:

- a) Definição de espaços de aula e sua caracterização, que devem observar o princípio da polivalência relativa e não devem ser confundidos, embora possam coincidir com uma determinada instalação. Esta definição é um poderoso instrumento de deliberação pedagógica para os professores tirarem partido das características específicas de cada espaço, embora não sejam essas as únicas características a condicionar os seus planeamentos.
- b) Distribuição de material pelos diferentes espaços de aula, para permitir aumentar as possibilidades de cada espaço de aula e de deliberação pedagógica dos professores. Para que não se leccione uma determinada matéria apenas quando se está num determinado espaço, ou não se utilize esse espaço exclusivamente para a leccionação de uma determinada matéria.
- c) Organização da carga curricular por três dias por semana, devido à necessidade de observação de três critérios: Científicos, que consideram factores fisiológicos, de metodologia do treino das capacidades motoras, e da aprendizagem motora; Metodológicos, que consideram factores relacionados com a periodização do trabalho com as turmas, com as condições climatéricas e com existência simultânea de espaços de aula cobertos e descobertos; Pedagógicos, que se centram nos efeitos que a regularidade das actividades lectivas tem nas turmas e nos diferentes alunos. Devido às alterações legislativas verificadas desde que Brás & Monteiro (1998) realizaram esta sistematização, verifica-se a possibilidade de para o ES a distribuição da carga lectiva semanal ser de quatro meios blocos lectivos de 45 minutos (cenário ideal) tal como está preconizado nas orientações metodológicas dos PNEF (2001) ou da sua organização em um bloco lectivo de 90 minutos e dois meios blocos lectivos de 45 minutos como cenário mínimo indispensável ao cumprimento dos referidos programas. Para o EB, as orientações metodológicas dos PNEF (2001) preconizam a organização semanal da carga lectiva em três meios blocos de 45 minutos. Como a organização das actividades lectivas se faz em torno da noção de tempo útil de

aula, o principal desafio que se coloca aos DEF é o de conseguirem o seu cumprimento, independentemente do tempo de preparação para as aulas de EF, onde se incluem o “equipar” e “desequipar” e os banhos.

- d) Definição do modelo de “rotação pelos espaços”, entendido como “*o período temporal que uma determinada turma permanece num determinado espaço de aula*” ou “*como a frequência com que uma determinada turma passa pelos diferentes espaços de aula*”. Este modelo deve permitir a aprendizagem e a consolidação, através da organização de períodos de aprendizagem concentrada sem impedir que essas mesmas aprendizagens possam ser distribuídas.

Nos factores relativos aos factores de desenvolvimento e da afirmação da importância da EF, os autores preconizam que os compromissos se centrem nos seguintes aspectos:

- a) Na definição de projecto educativo de EF, há a considerar três áreas de desenvolvimento: Recursos; Formação dos professores; Importância social da EF. Em relação aos recursos, ao nível das instalações deve-se considerar a manutenção e a melhoria de todos os espaços de aula bem como a possível conquista de (mais) instalações cobertas. Ao nível dos materiais deve ser considerada a substituição dos materiais degradados, bem como a aquisição de materiais adequados às características e grupos etários dos alunos e materiais que possam potenciar a polivalência dos espaços de aula. Ao nível dos recursos temporais devem ser observados os critérios já referidos. No que respeita à formação dos professores, os autores consideram que “*deve haver um plano de formação construído em torno das necessidades de formação dos professores de EF*”, incidindo no cumprimento do quadro de extensão curricular da EF e nas necessidades metodológicas e didácticas. Nas suas opiniões esse plano de formação poderia englobar as actividades de formação de grupo e as individuais, considerando a autoformação, a heteroformação, a participação colectiva em acções de formação e seminários.
- b) Conquista de posições importantes nos órgãos de gestão administrativa e pedagógica, estabelecimento de relações com a associação de pais e outros encarregados de educação e mobilização dos restantes professores para a

importância da EF, no sentido de desenvolvimento do conceito de comunidade educativa, integrando e responsabilizando todos os actores no desenvolvimento da EF de todos os alunos.

Podemos, em nossa opinião, afirmar que, reportando-nos aos trabalhos de Brás & Monteiro (1998), às orientações metodológicas dos PNEF (2001), à investigação de Fialho (2007) e às posições assumidas pelo movimento associativo, muito do trabalho conducente ao desenvolvimento da EF passa pelo trabalho em equipa dos professores nos DEF. Sabemos que esse desenvolvimento deve ser essencialmente medido pela aquisição de aprendizagens e competências pelos alunos e que estão sintetizadas nas finalidades da EF escolar, mas estamos convictos que sem esse trabalho colectivo de estruturação e organização no sentido de dar coerência aos processos educativos essas metas não serão alcançadas.

Embora Little (1993) tenha observado que a capacidade e o espaço de manobra dos departamentos / grupos disciplinares seja condicionado pelo estatuto universitário que as suas matérias escolares possuem, refere igualmente que se podem constatar diferenças entre escolas no que concerne ao seu poder de intervenção. Este balanço entre o estatuto que as matérias de ensino possuem e a capacidade de intervenção que os seus professores detêm reforça a necessidade de um olhar diferente para os grupos disciplinares e as suas dinâmicas.

Consideramos importante salientar que, embora não seja esse o nosso entendimento, o expresso nas orientações metodológicas dos PNEF (2001) e nas posições assumidas por Brás & Monteiro (1998) pode ser percebido como tendo um carácter excessivamente normativo e prescritivo. Também a exaustiva especificação dos objectivos operacionais de todas as matérias de ensino da EF, podem concorrer para formatar modos operativos rígidos, uma mentalidade tipo “funcionário”, que limitem a criatividade e as possibilidades de construção de novas respostas aos desafios de contextos em constante mudança.

No entanto, sabendo que os professores de EF, tal como os outros, são colocados nas escolas por via de um concurso administrativo, que, sendo oriundos de escolas de formação muito diferentes, facto que já anteriormente aludimos, e por conseguinte

portadores de identidades diferentes e com formas diversas de vivenciar a sua profissionalidade, que as escolas, mesmo funcionando sob uma regulamentação comum, centralizada na administração educativa do Ministério da Educação, desenvolvem dinâmicas e formas de trabalhar distintas. Reflectir sobre as formas de operacionalizar esse trabalho dos professores de EF pode permitir encontrar caminhos alternativos a serem explorados e soluções diferentes para serem experimentadas.

III - O Contexto

1. A Crise da Escola ou uma Escola em Crise

Actualmente tem-se assistido a um discurso, nos vários quadrantes da sociedade, que pretende demonstrar que a educação e a escola, enquanto estrutura que formalmente lhe serve de suporte, enfrentam uma crise grave e profunda. Os principais argumentos referem-se ao não cumprimento das necessidades sociais, expectativas e exigências que recaem sobre a educação e a escola, que Pina (2003) ilustra da seguinte forma:

A expressão “crise da educação”, tendo ultrapassado as fronteiras do discurso científico, generalizou-se à opinião não especializada de múltiplos públicos (sociais, políticos, económicos, entre outros), exprimindo o seu desencanto perante o logro das respectivas aspirações face à situação vivida neste sector, a partir de finais dos anos sessenta e inícios da década seguinte, do século XX (p.21).

No sentido de analisar esta ideia de crise da educação e da escola, vai construir-se um breve esboço da evolução da educação na Europa no último século. Canário (2001, *apud* Pina, 2003) distingue três períodos históricos a que denomina “*escola das certezas*”, “*escola das promessas*” e “*escola das incertezas*”. A denominada “*escola das certezas*” situa-se na primeira metade do século XX, está associada a uma forte legitimação da escola, “*assegurava a integração social dos indivíduos*”, “*produzindo cidadãos*” através de

uma instrução de base e percursos escolares socialmente muito diferenciados favorecendo a inserção na divisão social do trabalho. Funcionando segundo um modelo assumidamente elitista, a escola não só podia aparecer isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais como podia, parcialmente, funcionar como instrumento de ascensão social (Canário, 2001, p.15 *apud* Pina, 2003, p.22).

Entre a segunda guerra mundial e o final dos anos sessenta a oferta escolar aumentou muito, originando o que se passou a designar por *explosão escolar*, com o aumento da procura e o investimento político e social na educação, a “*escola das certezas*” dá lugar à “*escola das promessas*”. Esperava-se que a escola assegurasse maior mobilidade e justiça do ponto de vista social e o desenvolvimento económico, baseado no ideal da

igualdade de oportunidades para todos, enquanto princípio legitimador da acção educativa, o que acabou por não se verificar, uma vez que, a partir dos anos sessenta,

as sucessivas crises económicas e a evolução das instituições escolares nas últimas décadas do século XX vieram gorar essas promessas. Ao contrário do esperado, a massificação não se traduziu nem por uma maior igualdade social, nem por uma maior mobilidade social, nem por um sopro económico nas sociedades europeias, que esperavam da escola não só a criação de uma mão-de-obra qualificada como também um impulso nas respectivas economias” (Pina, 2003 p.22).

A autora, citando Cabrito (1995, p.135), considera que a escola *“revelou-se incapaz de promover a equidade, de garantir o acesso ao emprego, de produzir as qualificações necessárias ao mercado de trabalho ou de contribuir para o seu desenvolvimento”*, frustrando as expectativas sobre ela criadas. Embora tivesse aumentado significativamente o acesso das populações à escola e os seus respectivos percursos, recorrendo uma vez mais a Cabrito (*op. cit.*), a autora refere que *“as sociedades actuais têm vindo a confrontar-se com”*

A desvalorização crescente dos diplomas académicos (...), desajustamento entre as qualificações produzidas pelos sistemas educativos e as requeridas pelos novos processos de produção (...), desemprego maciço dos diplomados (...), incremento das taxas de abandono escolar e dos “deixados por conta” pelo sistema educativo (...), avolumar de desigualdades de acesso aos diferentes níveis de ensino ou ao distanciamento entre universos educativo e produtivo (p.134).

Acreditava-se que ao oferecer *“por toda a parte as mesmas condições de ensino, as mesmas referências culturais, os mesmos critérios de avaliação, a escola oferecia a todos oportunidades iguais”* o que foi contrariado com a *“emergência do fenómeno social do insucesso escolar e à incapacidade do sistema cumprir as múltiplas, e não raras vezes contraditórias expectativas sociais que se foram instalando com a explosão escolar e a massificação do ensino após os anos trinta”* (Derouet, 1992, p.31). Na denominação apresentada por Canário (2001), a “escola das promessas” dá lugar à “escola das incertezas”, identificando três factores que estão associados a este processo,

...o primeiro são as mutações verificadas no mundo do trabalho (...) que, através do desemprego de massas, da crescente precariedade e da insegurança que afecta sectores cada vez mais largos da população, fez ressurgir, na Europa, fenómenos de vulnerabilidade de massa que se pensavam definitivamente ultrapassados (...). O segundo factor é a acentuação da crise urbana (...), que se manifesta pela concentração espacial dos problemas sociais que, devido à crise do trabalho, tendem a ganhar contornos étnicos. O terceiro factor é as próprias mutações da escola, associada à crise geral das instituições de socialização normativa e da sua articulação funcional como uma identidade nacional (p. 17 *apud* Pina, 2003, p.23).

Devido à relação entre os processos de escolarização e a formação do Estado moderno, a crise das instituições escolares está relacionada com a crise que este modelo de estado atravessa, onde, segundo Barroso (1996, p.13), *“a mundialização da economia e a influência crescente das instâncias supranacionais (...) têm vindo a descaracterizar os modelos políticos que estão na origem do Estado moderno e reflectem-se naturalmente na concepção e organização dos sistemas educativos”*.

Barroso (2000, p.15) considera que *“manutenção da forma escolar de educação e da ordem burocrática de organização constituem, hoje, os factores estruturais mais expressivos que contribuem para o mal-estar que se vive nas escolas e para um crescente sentimento de ineficácia e de injustiça no seu funcionamento”*, sustentando a ideia de que, do ponto de vista da organização pedagógica, as escolas, não obstante a heterogeneidade dos seus públicos, persistem num modelo tradicional e homogeneizador, que tem na *“classe”* a unidade central, continuando-se globalmente a *“ensinar a muitos como fossem um só”* (Barroso, 2000, p.3), orientando-se o trabalho pedagógico para *“um aluno médio, que não existe”* (Pina, 2003, p.24).

Como refere Barroso (2000, p.18), Este modelo de organização pedagógica, *“fortemente burocratizado e burocratizador, e que enreda toda a vida organizacional das escolas”*, para além de já não responder às necessidades e expectativas sociais, tem vindo *“também a perder legitimidade, deixando de possuir os mecanismos de imposição, violência simbólica e controlo que, durante quase um século foram o sustentáculo, a todos os níveis da administração, do Ministro ao Professor na sala de aula, dos serviços de administração central e regional às escolas”*.

Assim, Pina (2003, p.25) considera que a escola, desajustada em relação à realidade, *“perdida nos labirintos da pluralidade de expectativas criadas sobre ela, mergulhou numa crise de identidade que lhe estilhaçou o sentido historicamente construído no último século e fez emergir uma multiplicidade de novos sentidos, nem sempre conciliáveis e muitas vezes conflituais”*. Barroso (1996, p.15) alerta para as tensões sociais que este processo pode gerar, uma vez que considera que *“o fim do ciclo do Estado Educador (...) é caracterizado por conflitos de poder no que se refere ao seu controlo político (entre o Estado e a Sociedade, entre o Central e o Local), bem como pelo aparecimento de modalidades alternativas para a sua administração (descentralização, re-centralização, semi-centralização)”*.

Pina (2003, p.26) considera que *“as crises económicas que se têm vindo a suceder desde os anos setenta e, mais recentemente, os fenómenos de exclusão social fortemente ligados ao problema do desemprego, vieram a questionar o conceito de desenvolvimento e a apontar novos caminhos”*, evidenciando a importância do local nesse processo e a implicação dos respectivos actores sociais na hierarquização das necessidades, interesses e objectivos do mesmo.

Incorporando na noção de desenvolvimento, para além da sua vertente económica e tecnológica, as valências socioculturais e, nestas últimas, sublinhando-se a ideia de bem-estar Social (Canário, 1995), tem vindo a reconhecer-se que a educação lhe está indissociavelmente ligada. Como refere Cabrito (1995, p.145) *“é impossível que aconteça desenvolvimento sem acontecer primeiro e simultaneamente educação. Mas também não há desenvolvimento sem que ele seja definido e operacionalizado, pois só dessa forma o aparelho escolar pode trabalhar para o desenvolvimento sem colocar em causa os seus objectivos específicos”*.

2. Processos de Descentralização

Esta linha de pensamento parece convergir, como refere Cabrito (1995, p.136), para a necessidade da emergência de *um processo político autónomo na definição de um projecto de desenvolvimento local/regional, de acordo com as especificidades socioculturais e educativas das populações* e que se constitua como o *“ pilar em que assentam as novas formas de olhar o desenvolvimento (...) . Diversidade,*

descentralização, reconhecimento mútuo, co-responsabilização, reciprocidade, contratualidade, empenhamento e integração tornam-se, entre outros, os vectores a ter em conta no novo contexto de desenvolvimento mundial.”

Os discursos produzidos nesse sentido, que tendem a valorizar o local, enquadram-se em concepções específicas de democracia. Como refere Estevão (2000, p.62), *“a insistência na importância de se construir uma definição de bem comum local parece ser um dos leitmotif dos autores que defendem a especificidade do local e a necessidade da democracia arrancar de baixo”*, vendo a democracia local como *“potenciadora da própria riqueza que a democracia comporta”*.

Relativamente aos contornos desse espaço local, estes são multidimensionais. Definem-se, segundo Canário (1995), histórica, política, administrativa, económica e culturalmente, cruzando ou não várias destas dimensões, mas também numa perspectiva relacional, ou seja, aquela que baseia a construção da identidade colectiva nas inter-relações entre actores individuais e colectivas. De acordo com Pinhal (1994, p. 11), os limites do espaço local são pois, *“definidos por todas as relações e trocas estabelecidas”* por aqueles que *“aí interagem mutuamente”*.

O local é visto como uma fonte de novas tensões, mas é igualmente reconhecido como o único espaço possível para ensaiar iniciativas que possam gerir os problemas sociais de forma localmente sustentável, isto é, concretizando uma dupla função: de resposta às necessidades e interesses das populações específicas, e, simultaneamente, de respeito pela diversidade e heterogeneidade dos grupos e dos indivíduos (Harriot-Van Zanten, 1994, *apud* Pina, 2003, p.27).

Esta forma de encarar o local como charneira do desenvolvimento é sustentada por argumentos técnicos e políticos. Como refere Pinhal (1994) Tecnicamente, a intervenção local, operando em situações reais, permite uma intervenção mais eficaz, favorecendo a rentabilização de recursos (com a diminuição dos custos) e actua com as necessidades das populações, aproximando as respostas dadas às aspirações e objectivos das mesmas. Politicamente, a valorização do local corresponde a uma ideia de democracia participativa, baseada numa maior implicação dos indivíduos no esforço de desenvolvimento; estes, ultrapassando o papel de eleitores poderão exercer uma nova

cidadania, construindo quotidianamente a realidade local, que respeita aos espaços onde se vive, se trabalha e se desenvolvem as relações interpessoais.

Considerar o local como potencial centro de desenvolvimento implica relacionar esta ideia com as questões relacionadas com os processos de centralização e de descentralização. A descentralização, entendida como a transferência de atribuições da administração central para as instituições regionais e locais, com independência destas últimas em relação aos órgãos centrais, é um processo relacionado com a valorização do local e que, tal como este último, esgrime alguns argumentos técnicos e políticos.

O local tem vindo a assumir uma importância crescente nas novas perspectivas de desenvolvimento, que, para além das tradicionais vertentes económicas e tecnológicas, incorpora, como já referimos, as valências socioculturais e, nestas últimas, emerge a ideia de Bem-Estar Social (Canário, 1995). As sucessivas crises económicas e os fenómenos de exclusão social estão muito ligados ao problema do desemprego, a educação estabelece uma relação indissociável com esta nova noção de desenvolvimento, uma vez que, como refere Cabrito (1995), ao qual já anteriormente nos tínhamos reportado, para que exista desenvolvimento a educação é um factor fundamental a ter em consideração.

Em Portugal, é com a reforma de Veiga Simão de 1973 que se inicia o processo de democratização do ensino, que visa o alargamento da escolaridade obrigatória e a expansão do número de escolas existentes, comportando uma ideologia meritocrática de igualdade de oportunidades. Cortezão (1981) refere que a proposta tem ideias inovadoras, como a constituição do ensino pré-primário oficial e o já citado aumento da escolaridade obrigatória, revelando que Veiga Simão tenta o paradoxo da democratização do ensino num sistema político anti-democrático, permitindo, segundo Formosinho & Machado (1998), a ocupação por parte de professores e alunos de espaços de participação no interior das escolas, o que começa a tornar evidente a necessidade de democratização da sociedade. Afonso & Viseu (2001, p.1 *apud* Marques, 2007, p.3) referem que durante o regime que vigorou até 1974 “*a estrutura interna das escolas era mínima, a participação inexistente ou irrelevante, e o clima organizacional caracterizava-se pela repressão e o autoritarismo*”.

Após a Revolução de Abril de 1974, a escola ainda estava dependente da administração central. No entanto devido aos importantes acontecimentos sociais em marcha as escolas são “*tomadas de assalto*” por assembleias e plenários de professores e de estudantes que ensaiam tentativas de democracia directa que praticamente paralisam as suas actividades. É a partir das manifestações que existem neste período que se unifica o ensino e que a administração central se sente forçada a “dar cobertura legal às iniciativas e aos órgãos de gestão já em funcionamento em diversas escolas” (Formosinho, 1998). Assim, com o Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril, o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 735- A/74, de 21 de Dezembro, surgem as Comissões de Gestão, legaliza-se o seu processo de eleição e regulamenta-se o seu funcionamento (Marques, *op cit*, p.3). Alguns meses mais tarde, ensaia-se a ruptura com os processos de democracia directa, regulamentando-se a constituição e eleição dos órgãos de gestão das escolas como os conselhos directivos, pedagógico e administrativo. As anteriores assembleias e plenários passam a ser de carácter unicamente consultivo. É a tentativa de normalização da vida escolar com o retorno da centralização concentrada que se irá consolidar em 1976, ainda segundo o mesmo autor, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 769-A/76 que começa a configurar um “*modelo político de gestão democrática*” das escolas.

Passados dez anos da promulgação da Constituição da República surge, em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), fruto de estudos organizacionais e de abordagens sociológicas que, segundo Formosinho & Machado (1998), estabelece a estrutura e o funcionamento do sistema educativo. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 43/89, veio estabelecer o regime jurídico de autonomia das escolas. Nesta altura discute-se a necessidade da descentralização na administração escolar, da participação e da autonomia. Trata-se de aproximar as escolas das populações. Na prática, verifica-se uma política de centralização desconcentrada, com a criação de Direcções Regionais e Centros de Áreas Educativas com muito pouca autonomia.

No início dos anos 90, começa a sentir-se a necessidade das decisões deixarem de ser tomadas centralmente e posteriormente serem aplicadas a todo o território nacional, de forma uniforme. Cresce a importância dada às escolas enquanto decisoras estratégicas no âmbito da educação das populações específicas. As escolas como refere Formosinho (*op. cit.*), vão progressivamente podendo gerir os currículos dos alunos, a gestão do

crédito horário, as actividades de complemento e extracurriculares e conseguir financiamento através do estabelecimento de parcerias. Este processo culmina, depois de discussão pública, com o Decreto-Lei 115-A/98 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão das escolas. É um instrumento que reforça e promove a contratualização de autonomia através da elaboração do Projecto Educativo de Escola. Define os órgãos de administração e gestão bem como as suas composições, competências e respectivos processos eleitorais. Assume a Assembleia de Escola, pela sua composição, como órgão de participação e representação da comunidade educativa. Consagra a possibilidade do Regulamento Interno promover a articulação entre os Conselhos Executivo, Pedagógico e de Directores de Turma como meio para uma acção educativa específica de cada escola. Cria os Departamentos Curriculares e as demais Estruturas de Orientação Educativa cujo funcionamento se encontra sob a alçada do Decreto Regulamentar nº 10/99, favorecendo o trabalho conjunto de professores de disciplinas com afinidades curriculares susceptíveis de planeamento conjunto. Abre a possibilidade de, dentro de determinados limites, a escola definir o currículo e as modalidades de avaliação, o que para os casos de insucesso escolar, se poderia revelar importante. Actualmente, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 75/2008, os denominados Departamentos Curriculares, que por imposição presente no nº3 do artigo 43º, vêm, em nossa opinião, o seu conteúdo funcional esvaziado. Uma vez que, pelas restrições ao seu número, englobam áreas dos currículos com muito pouco em comum e em que a sua articulação é apenas um exercício académico e retórico.

3. A Escola como Centro da Mudança Educativa

No contexto actual, em que se discute a importância dos processos de descentralização, política, administrativa e financeira, de atribuição de autonomia às realidades locais e regionais, sobretudo como forma de refundar a própria democracia, de envolver os actores sociais directamente implicados na procura de soluções e resolução de problemas comuns, na procura de respostas mais adequadas e sustentadas, que respeitem as especificidades socioculturais específicas, tem vindo a ser reconhecido à escola um papel central e decisivo nos processos de inovação, mudança e melhoria educativa. Thurler (2001) refere que essa constatação não provém da adesão às “*grandes causas humanitárias e éticas*”, relativas ao combate ao insucesso escolar e à preparação das gerações futuras, mas antes à vontade política de modernizar o sistema

educativo para que, com o menor número de custos possível, a escola responda com maior eficácia às expectativas sobre ela criadas. A autora considera mesmo que

“O reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo representa uma das importantes mudanças paradigmáticas dos 20 últimos anos. Os países mais centralizados inspiram-se nas experiências dos países anglófonos e norteamericanos, em que se reconhece de longa data uma certa autonomia dos estabelecimentos. Maior é o seu interesse porquanto as novas teorias da gestão pública tendem a conferir maiores responsabilidades em nível local, a conciliar melhor autonomia e controle para garantir a qualidade dos serviços e melhor satisfazer os usuários.” (p.9)

Também o interesse sobre a noção de eficácia de escola tem vindo a aumentar. Perceber se existem escolas mais eficazes que outras e quais os processos que originam essa eficácia passou a estar na órbita da investigação em educação. No entanto, como refere Lima (2008, p.30), a noção de eficácia, não obstante ter sofrido algumas alterações nos últimos 30 anos, permanece um conceito complexo e com múltiplos significados. Embora se possa sustentar em dados objectivos continua a ser uma apreciação muito subjectiva.

O autor supracitado elabora a seguinte síntese das diferentes abordagens à questão da eficácia de escola. Numa primeira fase, a eficácia tinha como critério único os resultados académicos dos alunos, como as taxas de aprovação e de retenção ou os resultados em exames de carácter nacional. Este tipo de abordagem requer uma comparação entre escolas, partindo do pressuposto que existem escolas mais eficazes que outras. Seguidamente começou-se a tentar determinar o grau de eficácia de uma escola atendendo ao perfil dos alunos que a frequentam, sendo a eficácia medida pelo valor acrescentado aos alunos para além do esperado dadas as suas características. Actualmente começa a dar-se ênfase à capacidade das escolas fazerem perdurar e melhorar no tempo as melhorias citadas anteriormente.

Muitas tentativas de mudar ou de reformar a escola têm sido levadas a cabo, assumindo uma visão hierárquica do sistema educativo, isto é, quer sejam planeadas e executadas pelas administrações educativas com o objectivo de serem assimiladas e incorporadas pelas escolas e, por conseguinte pelos professores nas suas práticas quotidianas, quer

provenham de ideias, conceitos e teorias de grupos profissionais ligados à educação e à escola, de experiências bem sucedidas em determinados contextos que, posteriormente se tentam generalizar. Como observa Thurler (2001, p.11), no contexto internacional *“a experiência dos últimos 30 anos demonstra que nenhuma dessas estratégias exerce influência significativa sobre as práticas pedagógicas”*.

As administrações escolares têm relativo poder sobre as estruturas educativas, a organização do sistema, os programas das disciplinas e a orientação dos alunos, nestes aspectos, garantida que esteja a continuidade das decisões (políticas), as transformações operadas têm geralmente efeitos visíveis. Já no que concerne ao terreno da pedagogia, ao que acontece nas salas de aulas, as referidas administrações apenas conseguem exercer uma influência indirecta, uma vez que dependem de intermediários como os inspectores, os directores das escolas, os especialistas das disciplinas que definem os métodos e os conteúdos de ensino ou os editores dos manuais escolares.

No entanto Thurler (2001, p.13) considera que *“a principal fonte do fracasso das reformas está, entretanto, na resistência que os professores manifestam para com qualquer transformação das suas práticas”*. Acrescentando que *“convidá-los a abandonar as suas rotinas relativamente eficientes por uma inovação, sem dúvida promissora, mas que ainda não deu provas disso, significa pedir-lhes esforço e tomada de riscos que não estão prontos a aprovar”*. Os estudos de Ball (1998) e de Landert, Stamm & Trachsler (1998), acrescentam que os professores demonstram uma enorme capacidade de absorver as reformas, redefinindo-as e adaptando-as às suas próprias prioridades e necessidades, referindo também, de acordo com Campbell & Neill (1994), que outro dos efeitos, talvez dos mais preocupantes, é o dos professores mais empenhados, com uma forte consciência profissional que *“tentam fazer o impossível para aplicar reformas pouco realistas”*.

O poder político faz uso de modelos de gestão que correspondam às suas doutrinas e ideologias, provenham eles das ciências da gestão organizacional, das ciências da educação ou de outras correntes de pensamento. No entanto, D'Iribane (1989) e Alter (1996) consideram que os modelos que convêm a um determinado país não têm necessariamente de ser convenientes para outro. Por exemplo, *“os princípios de gestão participada, centrados na diversidade, na independência, na autonomia, na*

cooperação, na ideia de contrato, na transparência, na informação, na negociação e no comum acordo” (Thurler, 2001, p.10), características dos países de origem anglo-saxónica e norte europeus, apresentam um “*desnível*” em relação à cultura administrativa da maior parte dos sistemas escolares francófonos, germanófonos e sul europeus, que permanecem fortemente impregnados por uma visão hierárquica, respeitadora da classe social e do estatuto.

Assim, segundo a autora, esses princípios, quando são inspiradores das reorganizações destes sistemas educativos ou das inovações que se pretendam incluir, podem “*expressar uma certa ingenuidade cultural*”, uma vez que podem não corresponder melhor às necessidades e aspirações dos professores que, mesmo desejando uma maior autonomia na sua acção, podem não estar preparados para assumirem a sua parte de responsabilidade por essas novas atribuições. Tal significa que, embora tenham algum sucesso noutros contextos, estes princípios permanecem estranhos a “*estruturas e a corpos profissionais*” que se movem numa cultura distinta.

Embora exigida por muitos professores, a autonomia e a participação das escolas (nos processos de tomada de decisões sobre as mudanças) não granjeia unanimidade entre os professores, e pode merecer o mesmo empenho que as inovações impostas. Os processos de descentralização exigem que os professores colaborem mais entre si, o que pode ser percebido como uma exigência abusiva, uma perda de tempo e como não fazendo parte da especificidade da profissão. Mesmo as actuais estratégias de inovação levam em conta a questão do sentido da mudança, “*mas esperam, um tanto ingenuamente, influenciá-la, reduzindo a complexidade, a participação do sujeito e do papel da cultura na sua construção. Assim, resistir a uma reforma é preservar-se, afirmar-se, dizer não à burocracia, ao poder e aos especialistas, mesmo com progressos independentes dos conteúdos*” (Thurler, 2001, p.17).

Os estabelecimentos escolares, muito para além de estarem simplesmente sujeitos à acção da aplicação de princípios de desconcentração ou de descentralização, desempenham um papel importante na mudança, podem constituir-se como um lugar de construção do sentido das acções e das práticas profissionais. A mudança depende desta construção de sentido.

Os actores constroem o sentido de uma mudança possível a partir de uma cultura em que estão integrados, das relações sociais que estabelece com quem estão envolvidos, o que torna, de alguma forma, relativa a influência dos discursos inovadores, da informação e mesmo da formação nos processos de mudança, quando comparada com a que exerce a cultura das escolas e outras estruturas de socialização individuais e colectivas (Thurler, *op cit.*, p.17).

A escola não esgota as estruturas de socialização dos professores. Estes pertencem a sindicatos, associações, grupos de trabalho, têm família e amigos com quem discutem e formam opiniões, comunicam com alunos e dialogam com os pais. Assim, a cultura da escola não é *“a única que o inspira, as relações sociais com que se preocupa não se resumem àquelas que mantém com os seus colegas de trabalho; as suas conversas sobre as práticas pedagógicas não se limitam ao que acontece na sua escola”*. No entanto a escola é o seu principal local de trabalho, passa lá um grande número de horas, aí construindo grande parte da sua identidade profissional. Pode-se, neste quadro, considerar que a cultura, a dinâmica, o clima e o funcionamento da escola têm uma grande influência na maneira como os professores constroem o sentido da mudança das suas práticas (Thurler, *op cit.*, p.17-18).

“A mudança tem um custo. Ela supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, o luto de certos hábitos e uma fase de mínima eficiência. Às vezes os riscos são ainda maiores: nova identidade, nova inserção social, obrigação de encontrar novas marcas. Adaptações menores aos transtornos da existência, toda a mudança projectada (considerada antes de ser realizada) é fonte de ambivalência e não se mostra, *ipso facto*, como um ganho à altura do seu custo. Desde a infância desenvolvemos a arte de pesar os prós e os contras e a hesitar entre o *status quo* e a mudança” (p.18).

Isto não implica uma inevitabilidade. A escola pode, sob certas condições, ter um papel fundamental para a inovação em educação, no sentido de encontrar as formas e os modos de responder mais adequada e eficazmente aos múltiplos desafios e expectativas que se lhe colocam. Importa, então, saber quais as características da cultura e do funcionamento de uma escola que influenciam o seu potencial de mudança tornando-as mais eficazes e capazes de fazer perdurar essa eficácia.

Os autores que se dedicaram a estudar a eficácia das escolas elencam um conjunto de factores que parecem distingui-las. Marzano (2005) refere que, no que depende de cada escola, os principais factores que influenciam o sucesso educativo dos alunos são a existência de um currículo essencial e viável, alicerçado em objectivos desafiantes e uma correcta monitorização dos processos, o envolvimento dos pais e das comunidades onde as escolas se inserem, a construção de um ambiente de trabalho seguro e disciplinado e práticas colaborativas na interacção entre os professores na observância dos seus deveres profissionais.

Thurler (2001) identifica como dimensões importantes nos processos de mudança das escolas a organização do trabalho dos professores, as suas relações profissionais, a sua cultura profissional e a identidade colectiva, a capacidade da instituição se projectar no futuro, as lideranças e modos de exercício dos diferentes poderes e uma escola que se assuma como uma organização aprendente.

Sammons, Hillman & Mortimore (1995) destacam um conjunto de características que as escolas eficazes apresentam e que passamos a apresentar. Uma liderança firme e determinada mas que esteja aberta a processos participativos, esta liderança está, na maioria das vezes, conotada com as direcções das escolas mas pode, no caso de Portugal, estender-se às estruturas intermédias como os departamentos curriculares. As finalidades e a direcção da acção educativa são partilhadas pelos membros da escola, originando uma unidade de propósitos, consistência nas práticas e atitudes de cooperação profissional entre os professores. Os esforços centram-se sobretudo nas actividades lectivas, maximizando o tempo de aprendizagem com uma organização eficiente, focada no sucesso, com aulas devidamente estruturadas e adaptadas. Possuir expectativas elevadas que são partilhadas pela comunidade através de processos de comunicação, colocando para os diferentes actores desafios intelectuais. A existência de uma disciplina clara e justa. A monitorização do desempenho dos alunos e um processo de avaliação da escola. A determinação clara dos direitos e das responsabilidades dos alunos. O envolvimento das famílias na vida escolar.

Os autores que referimos apresentam factores e/ou características comuns. No entanto, queremos realçar o facto de Sammons, Hillman & Mortimore (1995) defenderem, tal como Thurler (2001), que as escolas eficazes são organizações aprendentes. Por um

lado os seus actores procuram manter-se actualizados individualmente, num processo de formação contínua ao longo da vida, melhorando os seus conhecimentos e competências. Por outro a aprendizagem ocorre no seio da própria escola abrangendo toda a instituição. Lima (2008) refere que a formação de professores deve ser realizada em contexto, na própria escola e focada nas necessidades dos professores ao nível do trabalho com os alunos.

A escola, com a sua própria dinâmica organizacional, pode desempenhar um papel importante na mudança educativa porque é nela que se faz a construção do seu sentido, *“do sentido das práticas profissionais e das suas eventuais transformações”*, considerando que *“o estabelecimento escolar pode tornar-se no lugar onde se confrontam quotidianamente as ideias e as práticas, um lugar de trabalho em que a busca de sentido não é simplesmente uma questão teórica ou ideológica, uma necessidade lógica de coerência ou de progresso, mas uma condição de sobrevivência profissional”* (Thurler, 2001, p.12).

Consideramos que é igualmente importante, para além de conhecer os factores e características que possibilitam a eficácia das escolas, perceber quais são as mudanças que estão relacionadas com a melhoria da sua eficácia ao longo do tempo. Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farrell & Jensson (1999, *apud* Lima, 2008, p.233) consideram que a adopção de estratégias para maximizar os resultados dos alunos nos exames, o desenvolvimento de medidas para apoiar o ensino e a aprendizagem, a adopção de práticas colaborativas para abordar os processos de ensino e aprendizagem e a medida em que se tinham atribuído responsabilidades aos alunos procurando envolvê-los mais na vida escolar estão fortemente correlacionadas com melhorias da eficácia da escola. Estas conclusões foram retiradas após um estudo baseado num conjunto de análises estatísticas

4. Organização do Trabalho Docente e Mudança

Suportado no exposto anteriormente, parece existir uma relação evidente entre a organização do trabalho dos actores educativos, e dos docentes em particular, no contexto de cada escola, e a mudança educativa. Uma escola que esteja envolvida em processos de mudança e de inovação no sentido de mudar e de melhorar as suas práticas

não pode ver regulada e regulamentada de forma pormenorizada a sua actividade. O contexto educativo em que a escola funciona é complexo, incerto e aberto por natureza, onde mudar implica aceitar essa incerteza e essa complexidade, e isso opõe-se a uma organização rígida do trabalho, centrada numa ordem única (Thurler, 2001).

No entanto, as escolas são muitas vezes confrontadas com duas necessidades aparentemente opostas, a importância da mudança, por um lado, e a necessidade de estabilidade por outro. Dar respostas aos desafios que quotidianamente se colocam às escolas e aos professores implica flexibilidade, troca de ideias e de experiências, experimentar novos caminhos e soluções, mas tal não pode ser feito sem o mínimo de estabilidade, que garantam aos actores envolvidos um terreno seguro para onde possam resguardar-se das muitas dificuldades e incertezas que as mudanças encerram. Essa estabilidade, garante um território racional, onde cada um sabe, previsivelmente, o que fazer, as tarefas, as acções e o modo de as executar, funcionando como contraponto das angústias, dos receios, das inseguranças que são consequência da adopção de soluções, metodologias e modos operativos que, por serem referentes a situações complexas e incertas, ainda não estão consolidados e os seus resultados ainda não foram suficientemente testados e validados.

Esta aparente contradição remete para a necessidade da escola encontrar um modelo de organização do trabalho dos professores menos burocrático e centrado nas especificidades locais, que se adapte à imagem das escolas como *“organizações complexas, contraditórias e, por vezes incoerentes (...) que se constituíram com o passar do tempo e formam uma reunião de lembranças, envolvimento, rotinas, ideias brilhantes e assimilações das políticas escolares sucessivas (...)”* (Ball, 1996 p.1 apud Thurler, 2001, p.41).

Lógica Burocrática

A lógica burocrática constrói a organização do trabalho sobre uma regulamentação rígida dos papéis e das funções a serem desempenhados independentemente das características dos profissionais e das relações que eles estabelecem entre si nos seus locais de trabalho. O organograma deste tipo de organização do trabalho estabelece relações de autoridade e cadeias hierárquicas explícitas e fixa os canais de comunicação

a serem utilizados. Este tipo de organização afecta a própria existência da escola, confundindo-a como uma qualquer estrutura padrão que se pode reproduzir em qualquer lado. As funções e os horários de trabalho de todos os seus profissionais são determinados como quaisquer postos de trabalho industriais, que podem ser executados por quaisquer funcionários desde que tenham formação para as funções.

Esta lógica está bastante interiorizada por todos os actores e confunde-se mesmo com a escola. Toda a matriz organizacional está perfeitamente pré-determinada, os membros da organização sabem de quem dependem e quem deles depende, quem concebe e quem executa. O sistema fixa os canais de comunicação legítimos, distinguindo a via hierárquica e os vínculos funcionais. A regulamentação visa coordenar e controlar os meios mobilizados e os procedimentos seguidos em função de padrões estabelecidos.

Este tipo de trabalho encerra algumas vantagens que podem explicar a sua manutenção e o seu valor. O modelo de organização burocrática opera uma racionalização do trabalho, que, como já referimos, pode ser vital para o sentimento de segurança dos implicados. Permite uma gestão simples, quando o sistema implica crescimento pela adição de soluções administrativas, quando os períodos são recessivos pelos ajustamentos, sempre impessoais, dos meios envolvidos.

Apesar destes determinismos numa área aberta, incerta e em mudança, este tipo de modelo organizacional consegue promover mudanças sistémicas desde que, segundo Thurler (2001, p.29), estas sejam desejadas, concebidas e aplicadas do topo para a base, de forma rigorosa e expressa em instruções muito claras.

No entanto, esta lógica burocrática de organização escolar e do trabalho docente falha quando é necessário iniciar processos de mudança complexos que vão gerar muitas incertezas, que o modelo de organização burocrático tanto se esforça por eliminar, para os quais a prática reflexiva se sobrepõe às soluções tradicionais e burocráticas, quer seja para melhor responder às necessidades e dificuldades dos alunos, quer seja para aprimorar o seu bom rendimento.

Lógica Profissional

Como contraponto, a lógica profissional da organização do trabalho parte do princípio que as respostas e as soluções adequadas para os problemas surgem do trabalho quotidiano dos profissionais confrontados com a complexidade das situações e não com recurso a processos e procedimentos padronizados estabelecidos pela lógica burocrática. No entanto, mesmo as organizações essencialmente burocráticas adoptam a lógica profissional de organização do trabalho quando a resolução para os problemas que se lhe colocam exige uma resposta que ultrapassa as possibilidades oferecidas pelo tratamento padronizado e, muitas vezes, os limites de intervenção individual (Thurler, 2001, p. 30-31).

Esta lógica organizacional é adequada essencialmente para profissionais altamente qualificados que no decorrer da sua actividade não devem estar sujeitos a muitos condicionalismos na tomada de decisões e na adopção de procedimentos para a resolução de problemas. Assim, em várias organizações os trabalhadores funcionam segundo uma lógica profissional, por exemplo os médicos nos hospitais. Tratando-se de tarefas complexas, este tipo de lógica rompe com a organização centralizada do trabalho, introduzindo a exigência de autonomia e de responsabilidade como condição de eficiência, algo que os professores têm reclamado para si.

No entanto, pretendendo promover a autonomia, a colegialidade, pode reforçar a estabilidade e o imobilismo. A autonomia pode fomentar o isolamento profissional, não é garantia do envolvimento dos actores em projectos de pesquisa e de formação. Pode promover a tendência para os profissionais evitarem a observação das práticas dos colegas de forma a não interferir na sua esfera de autonomia. Pode estabelecer-se uma lógica de confiança e de não interferência que Strittmatter (1997) refere como “*presunção de qualidade*”, em que cada um executa as suas tarefas sem se envolver em processos de análise sobre a coerência e fundamentação das metodologias aplicadas, sobre os resultados alcançados e na procura de soluções que melhorem ou ampliem as possibilidades existentes.

Num ambiente de colegialidade de participação e de co-responsabilização, os processos de decisão podem ser, muitas vezes, lentos e ineficazes se for procurado um amplo

consenso, no sentido de evitar conflitos e manter um bom clima organizacional, o que pode limitar o número de decisões inovadoras. Uma vez que *“a busca do menor denominador comum não favorece as rupturas que, no entanto, são indispensáveis para que os actores envolvidos se vejam obrigados a reorganizar e a reinventar uma parte dos procedimentos e das práticas”* (Thurler, 2001, p.34).

A autora sustenta que a *“lógica profissional aplica-se para apagar as hierarquias. É mais agradável confessar que são todos pares. Os que ocupam uma posição hierárquica esforçam-se em fazer prevalecer os seus pontos de vista mais como peritos que como autoridade formal”*. Graças a este igualitarismo, o clima de trabalho é mais agradável que sob o rigor de *“pequenos chefes”*, mas pode colocar-se em causa as possibilidades de se inovar negando a heterogeneidade das competências e recusando reconhecer uma liderança. Uma escola organizada pela lógica profissional pode ser tão conservadora quanto o conjunto dos seus membros, uma vez que a decisão de mudar é individual.

Estas duas lógicas estruturam o sistema educativo e as escolas, estruturando a organização do trabalho e garantindo uma certa estabilidade sistémica, percebida como qualidade e credibilidade. Igualmente, permitem às escolas e aos sistemas educativos absorver e lidar com alguns tipos de incertezas, mantendo o controlo sobre aspectos essenciais do seu funcionamento. Sendo duas lógicas que acarretam uma enorme inércia, os sistemas educativos e as escolas entram num *“círculo vicioso”* que os imobiliza, os estabiliza e as impede de responder adequadamente às evoluções económicas e sociais (Thurler, 2001, p.35).

5. As Culturas de Escola(s)

Podemos genericamente considerar que o sucesso de qualquer sistema educativo escolar está dependente das aprendizagens que os alunos consigam alcançar, Fullan & Hargreaves (2001) consideram que essas aprendizagens estão directamente relacionadas com aquelas que os professores fazem para se tornarem melhores e que *“a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas”*.

Os mesmos autores são da opinião que os professores não se desenvolvem isoladamente e que a rede de relacionamentos com os seus pares, sobretudo com aqueles que são mais significativos, exerce uma influência decisiva nesse desenvolvimento. Assim, é importante discutir quais as dinâmicas de trabalho e que tipo de culturas escolares melhor suportam o desenvolvimento dos professores, das escolas e consequentemente potencializam a consistência e o progresso do sucesso educativo.

Prosser (1999) considera que o termo ou conceito “cultura de escola” é muito popular e usado frequentemente, mas, apesar de já existir investigação sobre o assunto há mais de 30 anos, permanece um conceito enigmático e usado com ambiguidade. Na opinião do autor não se afigura apropriado apresentar uma única definição, interpretação, aplicação ou mesmo assumir que o próprio termo ou conceito de “cultura de escola” seja apropriado. É provável que o conceito de “culturas de escolas” se afigure mais adequado.

Em termos organizacionais, são os valores, as normas, as crenças e os costumes que os indivíduos têm em comum com os restantes membros de um grupo ou unidade social (Ogbonna, 1993). Refere-se ou reporta-se aos modos como as organizações trabalham ou funcionam quando ninguém está a observar (Morgan, 1997, p.145). Fullan & Hargreaves (2001) referem-se ao conceito de cultura de escola para *“referir as crenças e expectativas orientadoras que são visíveis na forma como uma escola funciona”*, este conceito reporta-se ao modo como as pessoas se relacionam no local de trabalho, a escola, e à forma como desenvolvem a sua actividade profissional. Aludindo aos trabalhos de Becker (1967), Hargreaves (1998, p.185) refere-se, igualmente, aos *“hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”*. Transmitindo aos novos professores as soluções historicamente construídas pela comunidade, funcionando como um poderoso elemento de aprendizagem e socialização profissional.

Os autores consideram dois tipos básicos de culturas escolares, as individualistas e as colaborativas, que têm implicações diferentes nas práticas e no desenvolvimento dos professores e das escolas. Nos ambientes escolares caracterizados por uma cultura individualista, o trabalho dos docentes é muito solitário, praticamente não existe

colaboração com os colegas. Assiste-se a um grande isolamento, que por um lado lhes permite exercer juízos discricionários e tomar decisões relativas aos alunos, mas por outro impede-os de beneficiarem de feedback claro e significativo acerca da validade e da eficácia das suas acções (Fullan & Hargreaves, 2001). A informação de retorno que estes obtêm decorrem essencialmente das avaliações dos alunos e da forma como as aulas decorrem.

Relativamente às avaliações, os autores referem que elas são essencialmente suportadas por instrumentos como os testes, os exercícios e os exames que *“avaliam apenas um segmento limitado dos alunos, informando pouco sobre atributos como a motivação, o prazer obtido com a actividade e o entusiasmo”*. No caso da EF as avaliações são sobretudo realizadas com base nas observações, o que numa cultura de escola individualista coloca o problema da aferição de critérios na primeira linha das preocupações. No que respeita à forma como as aulas decorrem, acede-se a essa informação interpretando os sinais que os alunos vão exteriorizando, os seus pedidos de ajuda, mas essa interpretação solitária pode ser ambígua e pode ter *“um efeito de tecto, pois fica confinada às experiências, interpretações e motivações de aperfeiçoamento de um único professor”* (Fullan & Hargreaves, 2001).

Os mesmos autores consideram que o individualismo e o isolamento associados à incerteza que caracteriza todo o processo educativo podem institucionalizar o conservadorismo. Estes processos podem limitar o crescimento e o aperfeiçoamento de forma decisiva restringindo o acesso a ideias e práticas mais adequadas. Para os combater os autores defendem que se devem *“derrubar os muros do privatismo”*, considerando que processos como o treino pelos pares, a mentoria e a gestão autónoma da escola estão a começar a dar os primeiros passos nesse sentido e que para além desses já começam a surgir referências, em algumas escolas, à colaboração aberta, às conversas colegiais extensas, à observação mútua e ao profissionalismo interactivo.

Em nossa opinião estes processos devem ser identificados e estudados no sentido de se perceber se são produto de algum processo intencional de mudança e de saber o que o possibilitou e quais foram os principais obstáculos ao seu desenvolvimento, porque, como refere Fullan (2003), *“qualquer reforma profunda e constante está dependente de muitos de nós, e não de um pequeno número que nasceu para ser extraordinário”*. Pode

ser muito útil caminhar no sentido de uma cultura colaborativa, que se caracteriza por uma grande complexidade e que demora bastante tempo a ser implementada. Segundo Fullan & Hargreaves (2001), muitas formas de colegialidade são superficiais, parciais e até contraproducentes, dependem de um forte desenvolvimento individual e podem ter, como refere Fullan (2003), no desempenho dos papéis de liderança uma importante força de mudança.

Cooperação Profissional

No decurso do que acabámos de discutir, podemos considerar que a actividade docente faz parte das profissões que favorecem o isolamento, em que continua a ser legítimo trabalhar sozinho num espaço protegido contra toda a ingerência (Thurler, 2001, p.59). Ranjard (1998 apud Thurler, 2001, p.59) refere-se mesmo a um egoísmo colectivo, considerando o individualismo não como uma norma implícita ou um direito mas como uma escolha cultural, que permanece na essência da identidade profissional (Thurler, 2001, p.59).

Na maior parte das escolas não se verifica uma dinâmica de cooperação profissional, o seu funcionamento está compartimentado, regulamentado e assume uma dinâmica própria das organizações burocráticas da modernidade. Os professores embora possam estar protegidos de possíveis interferências no seu trabalho, também não beneficiam de ajuda, de análise crítica e de troca de experiências sobre as suas práticas. Como salienta Hargreaves (1998, p.209) a colaboração pode promover nos professores a confiança que lhes possibilite correr riscos e experimentar soluções novas, podendo mesmo ser considerada como factor vital para o desenvolvimento da escola e dos professores. No entanto, também se pode mostrar de grande utilidade para a implementação de reformas do topo para a base, nomeadamente as de carácter curricular da responsabilidade das administrações educativas. No caso da EF, onde existe um longo caminho a percorrer no campo curricular, a cooperação profissional deve ser uma questão a ser encarada como fazendo parte do processo do seu desenvolvimento.

No entanto, apesar da lógica argumentativa e do consenso criado em torno da necessidade de práticas cooperativas, existem críticas que as questionam. Desde logo as possibilidades de as levar à prática, onde se levantam dificuldades de índole temporal.

Com a progressiva sobrecarga das funções dos professores e o respectivo preenchimento do seu tempo de trabalho, em que circunstâncias organizacionais se pode produzir essa interacção? De seguida, também podem existir entendimentos diversos acerca do seu significado, uma vez que cooperação profissional entre os professores pode assumir diferentes formas. Pode ir desde a projecção e a planificação em conjunto até práticas de treino com pares, investigação-acção e muitas outras.

Little (1990) relaciona diferentes tipos de relações colaborativas e as suas relações com a independência profissional percebida pelos professores. Segundo a autora, partilhar ideias e recursos, problemas e soluções não parecem afectar de sobremaneira a percepção de autonomia, no entanto o trabalho profissional em conjunto requer dos professores uma interdependência, sobretudo, nas práticas, onde pode ser mais difícil de penetrar. Como refere Hargreaves (1998, p.212) *“não existe uma colaboração ou a colegialidade real ou verdadeira, mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diferentes”*. Por exemplo, Little (1990), revisitando a investigação sobre as práticas colegiais, constatou que o trabalho em conjunto em situações de prática lectiva raramente se observava.

Culturas de Colaboração

Hargreaves (1998, p.216) adopta esta designação para caracterizar as relações de trabalho em colaboração entre os professores que se distinguem por ser espontâneas, emergem essencialmente por iniciativa dos professores enquanto grupo social, podendo ser facilitadas e amplificadas através de iniciativas administrativas. Não se encontram impregnadas de um obrigatoriedade administrativa e, consequentemente artificial.

Estas são práticas de adesão voluntária, resultam da percepção que os professores têm da sua riqueza e potencial para o quotidiano profissional. São práticas orientadas para o desenvolvimento, seja de projectos e iniciativas ou de métodos e propostas de resolução de tipos de problemas comuns.

Este tipo de trabalho em conjunto não está sujeito a uma calendarização rígida, ou pelo menos administrativamente e antecipadamente determinada. É também um trabalho de resultados imprevisíveis, uma vez que está vocacionado para a resolução de problemas

para os quais ainda não se encontrou a solução, em oposição ao tipo de trabalho, supostamente colaborativo, orientado para a implementação de directivas hierarquicamente superiores.

Colegialidade Artificial

Por oposição ao que acabámos de expor, e nesta designação, que adoptámos de Hargreaves (1998, p.219-220), as relações profissionais entre os professores distinguem-se por serem administrativamente reguladas, não partindo da iniciativa dos profissionais mas de uma regulamentação que impõe a marcação de reuniões e uma agenda de trabalho. É, de alguma forma, compulsiva, sendo imposta, torna o trabalho em conjunto uma obrigação e não uma resposta a necessidades sentidas pelos professores para resolverem questões complexas que, muitas vezes extravasam as possibilidades individuais. Muitas vezes é uma colegialidade orientada para a implementação de directivas de superiores hierárquicos, como os Directores das escolas ou agrupamentos de escolas ou o próprio Ministério da Educação e seus organismos. São fixas no tempo e no espaço, uma vez que são reguladas administrativamente, não fomentando a construção de redes de trabalho que possam mesmo transpor os muros de determinada escola ou agrupamento. Por fim, os seus resultados parecem ser demasiado previsíveis, o que é um contra-senso com a natureza dos problemas com que as escolas e os professores se deparam. Este tipo de organização do trabalho entre os professores assegura uma cooperação suposta, porque imposta. Não se traduz na percepção de uma necessidade, na perspectiva de valor acrescentado.

A Balcanização

Em algumas escolas, como sublinham Thurler (2001), Fullan & Hargreaves (2001) e Hargreaves (1998), os professores associam-se com os seus colegas de uma forma mais próxima relativamente a escolas em que impera uma cultura essencialmente individualista, mas fazem-no em grupos ou subgrupos pequenos, muitas vezes no seio dos seus grupos de especialidade, de que são exemplo os grupos ou os departamentos disciplinares. Como resultado, instala-se uma cultura composta por grupos distintos, frequentemente competitivos entre si (Thurler, 2001, Fullan & Hargreaves, 2001),

nomeadamente pela ocupação de posições de supremacia, os autores comparam este tipo de cultura a feudos ou a cidades-estado debilmente articulados.

Neste tipo de culturas escolares existe uma forte identificação pessoal dos professores com o grupo de pertença. Os professores, organizados em subgrupos no interior de uma escola permanecem fortemente isolados dos outros e neles permanecem durante bastante tempo. Constroem uma identidade própria, alicerçada num quadro de valores comuns e possuem a sua própria “*compleição política*” (Hargreaves, 1998, p.242). Os ganhos sistémicos para a escola e para a concretização da sua missão são em regra muito diminutos.

Pelo que fomos expondo, em nossa opinião urge uma mudança de paradigma de concepção e de interpretação da profissionalidade docente. No próximo capítulo vamos iniciar uma tentativa de discussão de um dos muitos caminhos possíveis, tendo como referência a organização do trabalho dos professores como um elemento chave para que a escola seja o centro da mudança educativa.

IV - A Constituição de Equipas como Proposta Organizacional

A complexidade do mundo e das sociedades actuais é caracterizada pela mudança célere, vasta e profunda (Rego & Pina e Cunha, 2003). É sobretudo uma mudança não linear e imprevisível que ocorre rapidamente e a um ritmo cada vez maior (Fullan, 2003). Com a emergência de fenómenos como o insucesso escolar, a desadequação entre o sistema educativo e o sistema produtivo, a heterogeneidade dos públicos escolares, discente e docente, os processos de migração das populações e a constituição de minorias étnico-culturais, com a falência da igualdade de oportunidades como princípio legitimador da acção educativa, com a progressiva produção e complexificação de conhecimento induzida pelos avanços tecnológicos, ao qual se tem acesso de formas muito diferenciadas e facilitadas, assiste-se à constituição de múltiplos sentidos para a educação e para a escola. Para dar respostas aos desafios e exigências que, nos dias de hoje, se lhes colocam pode ser necessário romper com paradigmas existentes e instituir novas formas organizacionais.

Neste contexto, o conceito de trabalho em equipa pode ter bastante utilidade, na perspectiva de que as equipas parecem ser formas organizacionais adequadas para lidar com tarefas complexas, que ultrapassam as possibilidades individuais e em/com contextos de grande incerteza. Devillard (2001) refere que equipa deriva do termo *“équipage”*, que significa tanto o equipamento material como o conjunto das pessoas (tripulação de um barco, de um avião, meios de um exército em campanha), o termo equipa pertence inicialmente ao domínio marítimo (do germânico *skip*, barco), acrescentando que *“Equipage”* e equipa, antes de serem conotados com o desporto, decorrem da viagem e da luta de um grupo de homens contra os imprevistos naturais. Por extensão, não é de admirar que se encontrem então as equipas para fazer face aos imprevistos sociais, económicos ou políticos: equipa de educadores, patrulha de polícia, equipa ministerial. *“(…) É um modo de organização concebido para a «aventura», uma forma de responder a acontecimentos nem sempre previsíveis e que requerem uma grande capacidade de reacção”* (p.35-36).

Na formulação apresentada pelo autor supracitado, uma equipa reúne pessoas dirigidas para um objectivo comum e que funcionam de forma perfeitamente estabelecida. Define-se como um grupo de indivíduos, organizados em conjunto, conduzidos por um

líder e funcionando, no interior de um contexto, no sentido de um mesmo objectivo. Esta formulação realça quatro componentes externas: Um grupo de pessoas membros de uma equipa; um chefe (condutor, gestor, responsável, líder...); um objectivo; práticas de actuação concertadas (p.33).

Como refere Devillard (*op cit*, p.34), uma equipa pode ser comparada a um organismo vivo que age e produz a partir de forças em interacção. Se um grupo deste tipo se destinar a durar, atravessa fases de evolução e gera a sua própria história, surgem redes internas de afinidades e constitui-se uma estrutura em função do contexto e do objectivo. O autor considera que, quando se está em equipa, está-se na presença da totalidade dos elementos constituintes da motivação humana, uma vez que a equipa utiliza, ao mesmo tempo, o conjunto das energias que para ela concorrem, como as necessidades de segurança, de pertença, de reconhecimento que nela (equipa) encontram resposta, assim como os desejos, a criatividade e o poder pessoal. Opera-se, assim, a conjugação de factores externos e de factores internos.

Uma razão que emerge de imediato para a criação de equipas é a obtenção de melhores resultados, as equipas são criadas para que se obtenham resultados superiores àqueles que seriam obtidos por via do trabalho individual (Rego, Cunha e Rego, 2007, p.273). Com esta forma de organização do trabalho pretende-se que o todo seja maior que a soma das partes, *“presume-se que o resultado do trabalho em equipa é melhor que o trabalho executado por indivíduos”* (Cunha, Rego & Cunha, 2007, p.269). Trabalhando em parceria, espera-se obter, *“em conjunto, algo mais valioso que a soma dos esforços em separado (...) a eficácia do trabalho em conjunto traz a expectativa de que a capacidade de realização colectiva, e de cada um, vá se amplificando enquanto se busca um efeito sinérgico”* (Lins, 2005, p.1). Procura-se, com a constituição de equipas de trabalho, sinergia, entendida como *“o trabalho em conjunto com melhor resultado do que o esforço em separado”* (Lins, *op. cit.*, p.12). Esta forma organizacional parece ter um enorme potencial produtivo e adaptativo, que Devillard (2001) ilustra como sendo

“surpreendente a energia que se liberta de certas equipas! Quer se trate de equipas desportivas, de equipas de direcção ou de produção, os seus membros desenvolvem, em determinadas situações, uma energia extraordinária. O nível de organização e a capacidade de reacção dos membros da equipa em

situações difíceis provocam admiração: agem como se o grupo pudesse adaptar-se a todos os imprevistos, a todas as alterações de ritmo, a todas as modificações do seu meio.” (p.33)

O mesmo autor refere que *“a actual utilização do termo «equipa» nas organizações decorre, frequentemente, de um efeito de moda ou de um desejo mágico de que tudo se ponha a funcionar a exemplo das equipas que suscitam admiração” (p.34).*

Como consequência, a eficácia de uma equipa tende a ser medida pela obtenção dos resultados (Rego, Cunha e Rego, 2007, p.273). Na perspectiva destes autores, esse é um critério curto. *“Para melhor se poder aferir a qualidade de uma equipa não basta saber se o resultado foi alcançado”,* as equipas, que os autores referenciam como positivas, são as que conseguem alcançar bons resultados “técnicos” e, ao mesmo tempo desenvolvem os seus membros, tanto do ponto de vista individual como colectivo. Daí que uma concepção mais completa sobre a eficácia das equipas deve ser encarada segundo três critérios, que segundo Hackman (2002 *apud* Rego, Cunha e Rego, 2007, p.274) são: a qualidade do produto final; o crescimento como equipa; e a existência de experiências individuais gratificantes.

Relativamente ao primeiro critério, qualidade do produto final, importa reflectir se a equipa alcançou o resultado para o qual foi criada, se os destinatários do seu trabalho ficaram enriquecidos e satisfeitos com o desempenho da equipa, se a equipa sente que, por exemplo, os clientes de uma empresa foram bem servidos, se os alunos de uma escola melhoraram o seu desenvolvimento e se o nível de produtividade desejado foi alcançado.

Em relação ao segundo critério, crescimento como equipa, importa perceber se os membros da equipa sentem que aprenderam algo sobre como trabalhar em equipa, se consideram que aprenderam algo que não teriam aprendido sozinhos, se sentem que fizeram parte de uma verdadeira equipa ou se o trabalho conjunto se assemelhou mais a uma soma de contribuições diferenciadas. Voltaremos a esta temática mais à frente quando nos referirmos ao conhecimento e à sinergia.

No que concerne ao terceiro critério, experiências individuais gratificantes, será importante perceber se foi agradável trabalhar com os restantes elementos da equipa e se gostariam de voltar a trabalhar juntos, ou se, pelo contrário, esperam não ter de voltar a cruzar-se com os colegas desse grupo, se o ambiente na equipa era amistoso ou tenso, se gostariam de encontrar os colegas desse grupo fora das situações de trabalho, e se referem a outras pessoas que gostariam de voltar a trabalhar com esse grupo. Algumas equipas alcançam o resultado para o qual foram criadas, mas os seus membros desenvolveram um mau relacionamento no processo, o que pode colocar em questão o desejo de voltarem a trabalhar juntos. (p.273).

As equipas apresentam, para além das vantagens para a conquista de objectivos, interesse para os seus membros, uma vez que a participação numa equipa aumenta o “poder pessoal”, oferecendo a cada membro uma caixa de ressonância para a sua acção. Uma boa ideia encontrada por um membro e retomada por outro dá ao seu autor uma satisfação relativamente à influência que exerceu sobre o seu meio (Devillard, 2002, p. 37).

Nos processos individuais de trabalho, a satisfação tem origem na realização pessoal, na expressão de si próprio, o indivíduo encontra nessa realização, de que é inteiramente o autor, uma boa imagem de si próprio, imaginou, concebeu e executou. Nos processos colectivos a lógica é outra, a satisfação surge pelo papel desempenhado e pelo sentimento de pertença à entidade

1. Conhecimento e Gestão do Conhecimento

Assim como as equipas, também as organizações podem ser pensadas como organismos vivos, e isso implica aceitar que elas possuem a capacidade de aprender, de se reestruturar e desenvolver (Lins, 2005, p.3). O autor, reportando-se aos trabalhos de Senge (1990), considera que para que uma organização aprenda de forma eficaz e se desenvolva tem que praticar um “*pensamento sistémico*”, percebendo que todas as suas acções poderão ter impacto no futuro, exige uma atitude e um comportamento disciplinado. Cada elemento (colaborador da organização, que nas escolas podem ser, por exemplo, os professores) deve desenvolver uma “*mestria pessoal*”, empenhando-se no desempenho das suas funções e no seu processo contínuo de aprendizagem e

desenvolvimento. Devem equacionar-se os “*modelos mentais*” segundo os quais os elementos de uma organização percebem a realidade, que funcionam como formas de se aceder a uma “*visão partilhada*” de propósitos e objectivos. Cada elemento deve perceber as possibilidades de ampliar o seu desempenho estabelecendo parcerias e favorecendo a “*aprendizagem em equipa*”.

O sucesso do desenvolvimento das organizações depende, em larga medida, da forma como gerem o seu conhecimento específico, da sua criação, recolha, armazenamento, distribuição, utilização, melhoria, incorporação no património da organização e selecção do que deve ser descartado (Lins, 2005, p.4). Como o autor refere, o conhecimento depende das possibilidades de comparação, quem apenas acede a um tipo de conhecimento ou a uma forma de interpretar a realidade não consegue discernir sobre a sua qualidade e adequabilidade. Nas escolas, as respostas aos complexos desafios que quotidianamente se lhe colocam depende da gestão do conhecimento. Pode revelar-se muito profícuo a quem já pensou, construiu, experimentou e avaliou soluções de interesse comum registar essas experiências para que outros a elas possam ter acesso, replicá-las e complementá-las, ampliando o leque de soluções existentes, permitindo que para problemas comuns se parta para a sua resolução de um patamar superior com base na experiência anterior.

Como salienta Lins (2005, p.5), acrescenta-se valor quando se transfere para a organização o conhecimento detido pelos indivíduos, que vai aumentando com a partilha desse conhecimento entre os seus membros. Esse valor ganha ainda mais significado quando a sua construção provém de interrogações do tipo “quem sabe o que eu não sei”. O autor, recorrendo aos trabalhos de Nonaka & Takeuchi (1995), refere que grande parte do conhecimento dos indivíduos “*está sob a forma de Conhecimento Tácito*”, que “*não se consegue explicitar com facilidade e que compõe um saber do qual só se toma consciência da sua posse no momento do seu uso*”. Assim, revela-se importante que ele seja exteriorizado e explicitado, mas seja tácito ou explícito, o conhecimento acrescenta valor às organizações, constitui uma parte fundamental do seu capital.

Na profissão docente, o conhecimento é um factor fundamental, seja para a resolução dos problemas do exercício profissional, no quotidiano, seja para a própria construção

da profissão. E esta última é uma questão fundamental a que um grupo profissional deve estar muito atento, pois como afirmam Proença & Brás (2010)

“Qualquer reflexão, que se queira fazer sobre a profissão, implica uma análise do saber considerado necessário para o seu exercício. Cada trabalho corresponde à satisfação de necessidades sociais, implicando níveis de preparação, de compreensão de um saber fazer muito diferenciados ... O grau de complexidade de resolução dos problemas que o trabalho coloca (o seu nível de incerteza) está relacionado com o grau de complexidade do saber (nível de abstracção) ... À medida que sabemos mais sobre o que fazemos, vamos descobrindo factos e relações outrora inexistentes. O grau de especialização do saber ajuda a descobrir novas complexidades no trabalho e estas exigem, por sua vez, uma elevação daquele.” (p.67)

A construção do conhecimento profissional é uma responsabilidade colectiva. Não é algo secreto ou pré-determinado, deve ser um processo aberto e participado e que ultrapassa as possibilidades individuais ou de pequenos grupos.

2. A Sinergia – Ingredientes Principais

Reunir o melhor de duas realidades para criar uma melhor é um dos desafios mais apaixonantes e de maior valor social, ético, profissional que pode existir. Lins (2005, p.2), numa tentativa de dar uma imagem que possa caracterizar a sinergia, refere o seguinte

“Reunindo um gás tóxico (o cloro) com um metal explosivo, a natureza nos dá uma maravilhosa substância que é o cloreto de sódio. Esta substância, o sal que está em nossas cozinhas, é uma das principais responsáveis pela existência da vida sobre a Terra, pois ela está nos mares e no metabolismo de muitos seres vivos.”

Este feliz exemplo realça uma parceria natural, que suporta em grande medida a vida no nosso planeta, através de uma interacção sinérgica entre elementos químicos que origina uma substância de utilidade muito superior à dos elementos em separado. Muitas organizações tentam imitar este comportamento no sentido de extrair das interacções entre os seus colaboradores algo mais valioso que o somatório dos seus contributos individuais. Neste exemplo da natureza a sinergia ocorre mesmo em elementos com “temperamentos” e “feitos” muito diversos, mas num ambiente organizacional humano

essas parcerias nem sempre produzem resultados de forma automática. Não basta colocar as pessoas a trabalhar juntas, atribuindo-lhes uma tarefa, esperando que funcionem como uma equipa, tal pode não acontecer. Significa que existe algo mais a ser explorado nas ligações humanas. O que é que pode promover este tipo de comportamentos sinérgicos, quase do domínio da magia, e sobretudo mantê-los. Parte dessas respostas são normalmente atribuídas às lideranças, muitas vezes exacerbando os poderes mágicos e magnéticos de algumas pessoas, embora não nos interesse por agora aprofundar esse tema, ele será objecto de alguma reflexão na secção seguinte deste capítulo.

Relativamente a comportamentos sinérgicos, revemo-nos nas ideias de Lins (2005, p.7) que considera fundamental que exista um “*comportamento baseado em valores criados pela observância de princípios e pelo exercício de virtudes*”. Os desafios que se colocam aos indivíduos geram motivação e um comportamento baseado em valores acrescenta-lhe a dimensão ética, em nossa opinião fundamental para que se criem as condições básicas para a existência de uma parceria sinérgica, que será amplificada na presença de confiança mútua, espírito de colaboração e percepção de interdependência entre os indivíduos, são estes os principais ingredientes da sinergia entre pessoas.

Reportando-se à iniciativa privada e ao mundo dos negócios, Kanter (2004) considera que a confiança activa os talentos, possibilita que os indivíduos atinjam altos níveis de desempenho, sendo um dos factores explicativos pelos quais algumas equipas têm sucesso onde outras falharam. A confiança depende de como cada um percebe a atitude do outro relativamente aos desafios que se lhes colocam (Lins, 2005, p.7), existe confiança quando se tem segurança acerca do carácter dos parceiros, ela permanece com a manutenção dos compromissos entre os parceiros, que fomenta sentimentos de credibilidade mútua.

A colaboração depende da disposição que cada um demonstra para apoiar os outros na realização de actividades que se relacionam com os desafios comuns (Lins, *op cit*, p.7). É motivada, ainda segundo o mesmo autor, pela iniciativa conjunta e pela demonstração de competências para a realização de tarefas de interesse comum para a obtenção de resultados mutuamente vantajosos. Este tipo de trabalho exige respeito, tolerância,

aceitação das diferenças, negociação e ainda, tendo como referência a obra citada de Lins, relações não-hierárquicas.

Lins (*op cit*, p.8) afirma que quando os grupos atingem uma espécie de “*encantamento*” com a troca mútua de experiências, que amplifica o valor do que fazem em conjunto, vivenciam a valorização da interdependência. Ela desenvolver-se-á proporcionalmente à confiança mútua e ao espírito de colaboração, envolvendo os indivíduos na realização de aspirações e projectos futuros. Estes ingredientes são, como já referimos, fundamentais para o estabelecimento e manutenção de parcerias com comportamentos sinérgicos, mas eles não se estabelecem nem se desenvolvem por si. Para tal, a colaboração e a confiança, juntamente com o conhecimento e a lógica, num ambiente ético e de observância de valores reforçam os efeitos sinérgicos. Assim, “*os comportamentos éticos, virtuosos devem ser valorizados para estimular a interdependência, estabelecendo, mantendo e desenvolvendo a sinergia, que depende muito do poder interno dos sentimentos, dos actos e dos pensamentos*” (Lins, *op cit*, p.7).

3. Liderança e Equipas

A existência de desenvolvimento pressupõe que se verifique mudança, quer ela tenha como base problemas que necessitam de respostas, quer tenham como alvo a projecção de um cenário ideal que se pretende alcançar. Como refere Fullan (2003) “*para o bem e para o mal, a mudança desperta sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave*”, situando o desempenho de papeis de liderança como condição necessária à existência de mudança. Consideramos essencial numa reflexão sobre mudança e desenvolvimento considerar a liderança um factor chave, que consiste segundo Rego & Pina e Cunha (2003), em “*mobilizar pessoas para lidar eficazmente com problemas difíceis*”, para problemas que nunca foram resolvidos (Fullan, 2003).

A criação de equipas positivas, entendidas como “*aquelas que alcançam bons resultados técnicos e, ao mesmo tempo, desenvolvem os seus membros, tanto do ponto de vista individual como colectivo*” (p. 270), resulta, em medida considerável, do

trabalho dos líderes. Cabe-lhes criar o contexto facilitador. Os líderes não são os causadores da eficácia grupal, são os seus facilitadores.

Sendo uma característica de muitas organizações, nem sempre se verificam resultados positivos com os processos de trabalho em equipa, como referem Cunha, Rego & Cunha (2006), *“algumas equipas são eficazes e produzem mais e melhor do que o somatório das possibilidades dos seus membros (...) outros grupos nunca chegam a experimentar um verdadeiro espírito de equipa”*. Os autores consideram que *“as equipas são arranjos sociais delicados que se confrontam com paradoxos e dificuldades que nem sempre conseguem ultrapassar”*, podem existir muitos conflitos processuais onde, na sua resolução, se consome demasiado tempo e energia.

É importante saber gerir, enquadrar e orientar forças tão poderosas como as que podem ser libertadas por grupos humanos muito mobilizados, sem o que estas forças ficam por utilizar e podem, em certos casos, voltar-se ou funcionar contra essa gestão (Devillard, 2001, p. 34-35). Com a intenção de serem utilizadas, as forças libertadas, poderão fazê-lo contra o poder que não soube considerá-las. Algumas instituições protegem-se disso através de regulamentações e de formas organizacionais rígidas que servem de travão ao impulso natural dos seus elementos, facto a que já aludimos nas lógicas organizacionais do trabalho dos professores, no que às escolas diz respeito.

Não é nossa intenção deixar a ideia de que basta libertar as forças criativas para que tudo corra melhor, mas que é possível desenvolvê-las e orientá-las no sentido da resolução de problemas comuns, e que isso é melhor que ignorá-las. Um exemplo do que acabámos de referir é o que uma investigação realizada com músicos britânicos, conduzida por Murningham & Conlon (1991) e descrita por Cunha, Rego & Cunha (2006, p.269-270), que concluiu que uma das chaves para o sucesso dos quartetos de cordas residia na capacidade dos primeiros violinistas assumirem a liderança, sem contudo a publicitarem internamente. Os discursos desses primeiros violinistas eram explicitamente favoráveis à democracia e pareciam sê-lo de forma sincera, combinando práticas de liderança directivas com um espírito democrático. Os quartetos de cordas menos bem sucedidos não conseguiam ultrapassar o seguinte paradoxo: Os grupos excessivamente democráticos sucumbiam a uma espécie de tirania da liberdade; Nos

grupos em que prevalecia uma liderança explícita e autocrática, tal facto desagradava aos restantes três elementos da equipa, revelando-se contraproducente.

Não sendo nossa intenção aprofundar mas sim salientar a importância dos desempenhos de papéis de liderança no funcionamento de equipas, concordamos com a ideia de Cunha, Rego & Cunha (2006, p.270), que referem que *“se a gestão de um grupo independente de quatro pessoas, altamente qualificadas e tipicamente motivadas para o seu trabalho, se revela tão complexa, então podem imaginar-se as dificuldades que se atravessam no caminho de equipas de maior dimensão, influenciadas por agendas políticas de terceiros, em terreno organizacional nem sempre favorável”*. Um bom exemplo desta descrição podem ser os actuais Departamentos Curriculares das escolas, sobredimensionados por um critério essencialmente economicista, esvaziados de conteúdo funcional, na medida em que integram especialidades entre as quais apenas muito tenuemente se conseguirá compromissos de carácter curricular.

3.1 Os Líderes como Construtores de Equipas

A constituição de uma equipa não pode ser um mero agrupamento de indivíduos. Neste campo das iniciativas, os líderes têm um papel muito importante, devem trabalhar o terreno para as equipas crescerem e florescerem. Hackman (2002), citado por Cunha, Rego & Cunha (2006, p.276), refere que o líder deve executar cinco tarefas principais: Construir uma verdadeira equipa, estabelecer uma visão; um projecto mobilizador; colocar em campo uma estrutura capacitadora para o trabalho em equipa; criar um contexto organizacional facilitador; proporcionar coaching.

Vamos centrar a nossa atenção para o primeiro aspecto, a construção de uma verdadeira equipa. Em primeiro lugar é necessário definir uma tarefa para a equipa, Cunha, Rego & Cunha (2006, p.277-278) ilustram com a seguinte imagem o que não deve ser uma tarefa delineada para um trabalho em equipa

“Quando vários funcionários de caixa de supermercado trabalham de forma independente, embora sob supervisão de um mesmo chefe, eles não constituem uma verdadeira equipa. São um conjunto de pessoas co-activas, que trabalham juntamente e sob supervisão do mesmo chefe, mas de forma independente. O trabalho pode ser

desenhado para cada um dos funcionários que, colectivamente, nunca terão de decidir nada.”

Como referem os autores nem todas as tarefas requerem um trabalho em equipa e algumas delas podem ser melhor executadas de forma individual, como escrever um livro ou compor uma peça musical. Agora, se o propósito é promover o trabalho em equipa, as tarefas têm de ser pensadas e delineadas para o colectivo e não para os indivíduos.

Seguidamente devem ser determinadas, de forma clara, as fronteiras para o trabalho da equipa, para que se saiba quem deve participar nos processos decisórios. Podem correr-se dois tipos de riscos, o da subespecificação ou o da sobreespecificação (Cunha, Rego & Cunha 2006). No primeiro caso, geralmente em processos organizacionais complexos, pode não ser compreensível quem integra a equipa e quem dela se encontra arredado. Uma vez que a sua composição pode variar entre fases de trabalho de forma a trazer novos contributos ao processo que, podendo ser enriquecedores, também podem gerar confusão, uma vez que os contributos dos elementos que entram e saem podem ser irrealistas, não os comprometem com a totalidade do processo ou podem mesmo já ter sido discutidas e afastadas.

No segundo caso, as equipas podem encontrar-se de tal forma centradas sobre si mesmas e algo alheadas da realidade. Como referem Cunha, Rego & Cunha (2006, p.279) *“uma das características das boas equipas é terem uma identidade própria”* mas também devem *“partilhar conhecimento com outras equipas”*. Segundo os autores, a investigação parece demonstrar que a incapacidade de uma equipa se relacionar com outros grupos, para a obtenção de apoios, recursos ou legitimidade, decorre desse excessivo *“olhar para dentro”*. Ancona, Bresman & Kaeufer (2002) sugerem que *“as equipas mais eficazes são capazes de estabelecer conexões relevantes dentro e fora da organização e ajustam-se com facilidade às características do envolvimento”*, assim, à medida que vão desenvolvendo esforços para vencer os seus desafios podem beneficiar do conhecimento do trabalho de outros grupos com preocupações similares.

Seguidamente, compete ao(s) líder(es) clarificar a autoridade da equipa. Baseados nos trabalhos de Hackman (2002), Cunha, Rego & Cunha (2006, p.280) consideram que se

podem encontrar quatro tipos de equipas com responsabilidades distintas sobre si próprias consoante a autoridade é repartida pelo líder ou pelo grupo. Num extremo ficam as equipas apenas com tarefas de execução, ficando todo o processo de gestão a cargo do líder, no outro ficam as equipas que assumem a autoridade de todo o processo.

Assim os autores referem-se a *equipas lideradas pelo gestor*, que detêm pouca autoridade, cumprem o solicitado, limitam-se à execução. *Equipas autogeridas*, em que os seus membros assumem algum protagonismo na gestão do trabalho e dos processos quando necessário e sem a aprovação do líder. *Equipas autodesenhadas*, que possuem a capacidade e autoridade de actuar sobre a própria equipa e a sua organização. E as *equipas autogovernadas*, que detêm autoridade sobre todas as fases dos processos de funcionamento, são, por exemplo, conselhos de administração de empresas e equipas de especialistas altamente qualificados.

Uma última condição para a construção de uma verdadeira equipa é a sua estabilidade temporal. Para desenvolvermos o nosso raciocínio sobre esta temática vamos suportar-nos em Cunha, Rego & Cunha (2006, p.282-283), que defendem que quando uma equipa se reestrutura com frequência não aproveita os benefícios que a dita estabilidade temporal lhe confere e que passamos a discutir.

Quando uma equipa perdura no tempo, os seus membros podem concentrar-se no seu trabalho em vez de investirem tempo e energia na construção da própria equipa. A construção de um “espírito de equipa” é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e se aprofunda com o conhecimento recíproco, não sendo possível de alcançar quando as pessoas mal se conhecem. Como já tivemos oportunidade de referir quando abordámos a temática da sinergia como objectivo do funcionamento das equipas.

Os autores, aludindo a Wegner (1987), referem que quando os membros de uma equipa se conhecem bem desenvolvem uma “memória transactiva”, onde cada membro serve de auxiliar de memória aos outros o que contribui para a construção de uma memória da equipa. As práticas da equipa vão sendo melhoradas e vão ser tacitamente absorvidas pela equipa, que, no seu conjunto, passa a deter um conhecimento e competências que ultrapassa o dos seus membros. O que, segundo os autores que se reportam a Weick & Roberts (1993), origina que o todo torna-se superior à soma das partes, o grande

objectivo de equipa que pode constatar-se pela sua formulação anglófona do acrónimo TEAM (Together Each Achieves More). Esta hipótese ligada à estabilidade temporal da equipa relaciona-se na perfeição com o que referimos acerca da sinergia e da construção e gestão do conhecimento.

A duração no tempo de um grupo ajuda ao estabelecimento de vínculos entre os seus membros. Se a equipa perdurar e o “espírito de equipa”, de que falam os autores, se desenvolver, os ingredientes dos comportamentos sinérgicos têm um campo propício para se estabelecerem e produzirem efeito, eles são a confiança, a colaboração a interdependência baseados na ética e nos valores. A principal conclusão que podemos retirar é a de que as equipas de trabalho devem ser estáveis e não “lugares de passagem”, o que não implica alheamento da realidade e dos contextos envolventes. Devem estar atentas às ideias novas. Podem acolher novos membros, substituir outros, a permanência é um factor importante desde que não seja promotora de estagnação.

V - Reflexões Finais

Para que a EF cumpra progressivamente melhor a missão que lhe está destinada no interior do sistema educativo é necessário dar resposta aos desafios que se lhe colocam, e que identificámos como os principais problemas para o seu desenvolvimento no capítulo II. São desafios que se colocam a três níveis.

Ao nível organizacional trata-se de garantir as condições favoráveis ao funcionamento da EF, como o cumprimento da carga horária que lhe está destinada, embora parte dos problemas a este nível tenham sido resolvidos pelo Decreto-Lei nº 272/2007, que termina com a possibilidade de redução da carga horária, resquícios dessas possibilidades organizacionais podem ainda contaminar o quotidiano das escolas.

A distribuição semanal dessa carga horária, factor de primordial importância e de indispensável consideração para uma disciplina e/ou área disciplinar que funciona em torno da elevação e manutenção das capacidades motoras e da aptidão física, respeitando os princípios da periodização do treino no esforço e na recuperação, merece ser muito bem equacionado e resolvido no interior de cada escola proporcionando uma regularidade de prática ao longo da semana.

O tempo útil de aula, conceito introduzido sem uma regulamentação rígida na reorganização e revisão curricular de 2001, abrindo possibilidades organizacionais num contexto de autonomia relativa, e o seu cumprimento continua um desafio em aberto para a EF. O seu cumprimento, tempo útil, necessita de tempo de preparação, como o “equipar” e “desequipar” e os cuidados de higiene subsequentes. Muitas vezes este tempo de preparação consome o tempo destinado à leccionação, o que na prática, contabilizando o desperdício, conduz a problemas semelhantes aos da possibilidade arbitrária de reduções da carga lectiva semanal.

Também no campo da organização e do desenvolvimento curricular se pode avançar bastante tendo como referência a matriz eclética apresentada no quadro nº5, no sentido de promover o desenvolvimento dos alunos numa perspectiva multilateral através da prática educativa de diferentes tipos de actividades física. Temos consciência que o alargado número de cursos que habilitam para a docência em EF são muitos distintos

nos seus planos curriculares. Podem mesmo nomear objectos de estudo diferentes o que, observando as regras de construção e organização epistemológica do conhecimento, podem gerar perfis de competências muito distintos. Algumas das áreas obrigatórias dos PNEF podem mesmo nunca ser abordadas na formação inicial de professores de EF, embora esse facto nunca seja suficientemente valorizado, ou desvalorizado, pelos problemas que referimos no capítulo II referentes à avaliação das aprendizagens. De recordar que a EF não tem exame nacional, o que impede um acesso à verdadeira dimensão dos efeitos desta área do currículo. Contudo, uma prova desse tipo coloca questões organizacionais que, no actual formato do sistema educativo, dificilmente têm resolução. No entanto, as dificuldades que os professores encontram na cobertura das áreas do currículo expresso nos PNEF podem ser resolvidas no seio de cada escola, nos seus grupos disciplinares, através da formação recíproca, do trabalho por pares, ou quaisquer outras formas organizacionais que se possam encontrar.

Também a questão dos espaços destinados à leccionação da EF deve merecer especial atenção. A rotação e a periodicidade da rotação das diferentes turmas pelos espaços de aula assumem um carácter de enorme importância. Existem espaços de aula muito específicos, em que apenas se consegue leccionar uma ou duas matérias do programa, exibem pouca polivalência. No caso de uma turma passar todo um período lectivo num desses espaços, durante esses “três meses”, não consegue tirar partido de outras actividades. Este facto empobrece a EF uma vez que os objectivos não se prendem com a especialização numa determinada prática, como no caso do desporto, de adesão voluntária, mas antes com os contributos para a formação dos indivíduos de vários tipos de actividades, como os jogos desportivos colectivos, o atletismo, a ginástica, a natação, as lutas, a patinagem, a dança, as actividades de exploração da natureza, os jogos tradicionais e populares e os desportos de raqueta. Estas questões devem ser discutidas pelos professores, nos contextos específicos de cada escola, que devem tomar as decisões mais adequadas para cada uma. Assim como, nesta perspectiva de uma EF eclética, inclusiva e de desenvolvimento multilateral, os modelos de planeamento lectivo e de avaliação devem ser discutidos e decididos, e devem-no ser de forma colectiva.

Ainda relacionado com o que acabámos de referir, as questões de carácter mais prático, ligadas à pedagogia, ao ensino das diferentes áreas e matérias do currículo deveriam ser

alvo de reflexão conjunta dos professores de EF. Tanto no sentido de superar carências que alguns revelem nessas áreas e que não foram resolvidas nos seus processos formativos, quer para analisar novas possibilidades por outros já experimentadas e avaliadas e que se tenham revelado adequadas.

Encarando os grupos profissionais como uma estrutura essencial dos processos de socialização profissional, constatando as diferenças das instituições de formação aludidas pelo CNAPEF, que se enredam em torno, como já referimos, da organização epistemológica do conhecimento e da determinação do objecto de estudo, os grupos disciplinares de cada escola, através do seu funcionamento, constituem-se como locais privilegiados para a discussão deste temas e para a construção da dita “identidade profissional”. Como já aludimos no capítulo IV os sentimentos de pertença e a identificação dos indivíduos com os grupos onde estão inseridos são factores fundamentais para a sua actuação enquanto profissionais. E ser profissional tem implicações, direitos e deveres, é uma construção de muitos.

Já nos tínhamos referido à importância dos papéis de liderança no âmbito da organização, da manutenção e da melhoria do nível do trabalho dos professores. No entanto, a liderança dos processos de trabalho colectivo não tem obrigatoriamente de ser exercida pelo coordenador de departamento curricular, pode e muitas vezes é exercido por outro professor ou por um conjunto de professores, que pelas suas características, embora não desempenhe(m) nenhum cargo formal de coordenação, assume(m) essas funções e iniciativas, tendo o reconhecimento dos seus pares para isso.

Continua a existir uma necessidade crescente de supervisionar os processos e a tomada de decisões que influenciam a qualidade da EF, especialidade objecto deste trabalho mas o mesmo se pode estender a qualquer outra área educativa, os seus resultados e benefícios para os alunos. Para romper com a existência isolada de boas práticas individuais, elas devem ser consideradas como experiências de sucesso para serem discutidas e analisadas numa perspectiva de crescimento pessoal e colectivo, para o estabelecimento de compromissos acerca de condições, critérios e rotinas de trabalho, referimo-nos a esta necessidade no âmbito da construção e transferência de conhecimento e competência no interior de uma organização.

Consideramos que embora o cargo de coordenador de departamento curricular e o de delegado de grupo disciplinar sejam privilegiados para que se exerçam funções de supervisão e de liderança, estas não se esgotam nesses cargos, antes passam por uma mudança de atitude que se baseie na cooperação e na entreajuda, de que são exemplos a formação recíproca, o treino por pares e a aferição de critérios de observação e a avaliação.

Sendo uma forma organizacional com enormes vantagens, utilizada com frequência em empresas privadas e, por inerência da actividade, em algumas manifestações desportivas, trabalhar em equipa na escola não implica obrigatoriamente que todos os elementos de uma determinada estrutura organizacional participem. Embora a participação dos professores de EF seja obrigatória, por imposição administrativa e burocrática, no âmbito do funcionamento do seu grupo disciplinar, os seus contributos podem ser do tipo de “serviços mínimos” ou ser mesmo contraproducentes. Podem fazê-lo de apenas de forma presencial. Pelo contrário, nas equipas desportivas ou nas empresariais os seus elementos são escolhidos com base nas suas características específicas por alguém que se responsabiliza por essa escolha, sendo as tarefas desenhadas especificamente para um trabalho em equipa.

O estado, apesar de um discurso retoricamente autonómico, não abdica de um forte controlo das actividades educativas. Esse controlo manifesta-se através de toda a produção legislativa que determina o que se pode e o que se deve fazer, bem como o “como” e o “quando”. Como excepções a esse controlo estatal de natureza burocrática temos os exemplos dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Mesmo assim, tendo um carácter obrigatório o cumprimento do legislado, podem ser desenvolvidas outras possibilidades de trabalho. O que pode ter o inconveniente de gerar uma maior sobrecarga de trabalho para os professores, podendo aumentar a resistência à participação nesses processos.

Como referimos, cada vez mais as escolas começam a ser encaradas como os verdadeiros centros das mudanças educativas, as reformas impostas do topo para a base têm sucessivamente fracassado ou, na melhor das hipóteses, sofrem um processo de resistência ou de acomodação. As respostas aos desafios que se colocam têm de ter resposta no contexto, necessariamente diferente, de cada escola. As equipas de trabalho,

como as que referimos no capítulo anterior, apresentam um conjunto enorme de vantagens que já discutimos. A sua construção e manutenção obrigam a cuidados especiais e a processos bem pensados e implementados. O papel dos líderes pode ser determinante. Mas pedir a professores, já sobrecarregados de trabalho lectivo e não lectivo, que, para além do trabalho, muitas vezes pseudocolaborativo, que têm de desenvolver nas estruturas escolares, trabalhem no sentido de procurar parcerias fecundas no interior da escola ou mesmo em redes de contactos com colegas de outras escolas implica uma mudança muito significativa de vivenciar a profissionalidade docente.

A construção e o desenvolvimento de uma profissão assentam sobretudo na construção de um conhecimento próprio, de competências específicas, no “saber profissional”. Tal deve caminhar no sentido do seu aprofundamento e da sua complexificação, condição essencial para que, em cada momento, se responda progressivamente melhor aos desafios, sempre novos, que se deparam aos profissionais num contexto necessariamente aberto e em constante mudança. Este saber profissional não é apenas um produto individual, é também um produto colectivo que, muitas vezes, ultrapassa as possibilidades dos indivíduos actuando em separado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. & Viseu, S. (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário – estudo extensivo*. Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alter, N. (1996). Organization et Innovation. *Sciences Humaines: Comprendre les organizations*, nº20, 56-57.

Ancona, D. Bresman, H. & Kaeufer, K. (2002). The comparative advantage of X-teams. *MIT Sloan Management Review*, Spring, 33-39.

Ball, S. J. (1996). *Good School / Bad School*. Comunicação apresentada na conferência AERA, Grã-Bretanha.

Ball, S. J. (1998). Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory. In R. Slee, G. Weiner & S. Tomlinson (Eds.), *School Effectiveness for Whom?*. London: Falmer Press, 70-83.

Barroso, J. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2000). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. Lisboa, Curso de Verão, texto n/pub.

Becker, H. (1967). *Boys in White*. Chicago: University of Chicago Press.

Brás, J. & Bom, L. (2002). Problemas de identidade académica e profissional da Educação Física na vertigem pós-moderna. *Revista Horizonte*, Vol. XVII – nº 98, 22-29.

Brás, J. & Monteiro, J. (1998) A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. XVI – nº 86.

Cabrito, B. (1995). Pensar a escola como instrumento de/ao serviço do desenvolvimento local. In *A escola. Um objecto de estudo*, AIPELF/AFIRSE. Actas do V Colóquio Nacional.

Campbell, R. J. & Neill, S. R. (1994). *Primary Teachers at Work*. London: Routledge.

Canário, B. (1995). Partenariado Local e Mudança Educativa. *Inovação – Administração Escolar*, vol.8, nº1 e 2, 151-166. Lisboa: IIE.

Canário, R. ; Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: IIE. Educa.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa, et al *Formação de professores em Educação Física – concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, L. M. (1996). A formação inicial de professores revisitada: Contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In F. Carreiro da Costa, et al *Formação de professores em Educação Física – concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.

Cortezão, L. (1981). *Escola, Sociedade – Que Relação?* Porto: Afrontamento.

Carvalho, L. M. (2002). *Oficina do Colectivo*. Coimbra: Educa.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, J. (2001). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes, A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (p. 15- 34). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CNAPEF (2002). Dez anos após a reforma – perspectivas para a Educação Física e o Desporto Escolar. *CARTA ABERTA – Abril de 2002*.

Crum, B. (2002). Funções e competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a Formação Inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76.

Cunha, M. P., Rego, A. & Cunha, R. C. (2007). *Organizações Positivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

D'Iribarne, PH. (1989). *La logique de l'honneur: gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Le Seuil.

Derouet, J. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Ed. Métailié.

Devillard, O. (2001). *A Dinâmica das Equipas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Estevão, C. (2000). Educação, Democracia e Participação. *Relatório de Disciplina* n/pub. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia

Fialho, N. (2007). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física: Um estudo sobre o processo de avaliação inicial*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Departamento de Educação Física, Desporto e Lazer.

Fonseca, A. J. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola – A Área-Escola em acção*. Lisboa: Texto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (1998). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gomes Pereira, J. (1997). Benefícios da actividade física na condição física. In J. L. Themudo Barata (coord.), *Actividade Física e Medicina Moderna* (p. 145-153). Odivelas: Europress.

Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jensson, D. (1999). *Improving Schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.

Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw – Hill.

Henriot-Van Zanten, M. (1994). Les politiques éducatives municipales: un exemple de molisation des acteurs de l'éducation. In Charlot Bernard (coord.), *L'école et le territoire*. Paris: Armand Colin.

Jacinto, J. ; Comédias, J. ; Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física do 3º Ciclo – Revisão*.

Jacinto, J. ; Comédias, J. ; Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão*.

Kanter, R. (2004). *Confidence: How Winning Streaks and Losing Streaks Begin and End*. New York: Crown Business.

Landert, C., Stamm, M., & Trachsler, E. (1998). *Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich. Bericht über die externe Wissenschaftliche Evaluation*. Zürich: Bildungsdirektion.

Lessard, M. ; Goyette, H. G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. Ávila de (1997). *Colleagues and Friends: Professional and personal relationships among teachers in two portuguese schools*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

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

Lins, S. (2005). *Sinergia. Fator de sucesso nas realizações humanas*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' Professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Little, J. W. (1993). Professional community in comprehensive high schools. In J. Little & M. McLaughlin (Eds.) *Teacher's Work* (p. 137-163). New York: Teachers College Press.

Marques, J. M. (2007). *Processos de Liderança nos Departamentos Curriculares de Educação Física*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Departamento de Educação Física, Desporto e Lazer.

Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo. Da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.

Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage

Murningham, J. K. & Conlon, D. E. (1991). The Dynamics of Intense Work Groups: A study of British string quartets. *Administrative Science Quarterly*, 36, 165-186.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *Criação de conhecimento na empresa. Como as empresas Japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Ogbonna, E. (1993). Managing organizational culture: fantasy or reality? *Human Resource Management Journal*, Vol. 3, No 2, pp. 42-54.

Onofre, M. (1996a). Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? *Boletim SPEF*, 13, 51-60.

Pina, A. (2003). *Sentidos e Modos de Gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Pinhal, J. (1994). Regionalizar a Educação. *Revista de Educação*, nº41, Nov/Dez, 5-16.

Proença, J., & Brás, J. (2010). Formação, Mudança e Identidade Profissional em Educação Física. *Gymnasium - Revista De Educação Física, Desporto e Saúde*, 1(1), 67-97.

Prosser, J. (1999). The Evolution of School Culture Research. In J. Prosser (Eds.), *School Culture*. London: PCP.

Ranjard, P. (1998). *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

Rego, A. & Pina e Cunha, M. (2003). *A Essência da Liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Lisboa: Editora RH.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.

Silva, E. (2005). O “roulement” de instalações como um indicador da situação da Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. XX – nº 119, Dossier.

Strittmatter, A. (1997). Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. *Journal für Schulentwicklung*, nº3.

Themudo Barata, J.L. (1997). Benefícios da actividade física na saúde. In J. L. Themudo Barata (coord.), *Actividade Física e Medicina Moderna* (p. 132-144). Odivelas: Europress.

Thurler, M. G. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Weber, M. (1971). *Économie et Société*. Paris: Plon.

Wideman, R. (1991). *How secondary school teachers change their classroom practices*. Tese de Doutoramento. Toronto: University of Toronto.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Lei n.º. 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Decreto-Lei n.º 95/91, de 3 de 26 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março

Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

