

## EQUIPAS EDUCATIVAS E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM EDUCATIONAL TEAMS AND LEARNING COMMUNITIES

*Joaquim Machado\**

*João Formosinho\*\**

**RESUMO:** O modelo de organização da escola por Equipas Educativas requer mudanças estruturais e mudanças instrutivas cujo processo interpela os professores para a transformação em comunidades profissionais de aprendizagem, associando o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola com reflexos nas aprendizagens dos alunos.

O nosso estudo é de natureza qualitativa e identifica as preocupações que estão na base da adesão das escolas à proposta alternativa de organização

pedagógica, apresenta as estruturas de gestão intermédia que criaram, infere o modelo de liderança que corporizaram e mostra os ganhos significativos da escola e dos professores, nomeadamente a interação e colaboração profissional, a visibilidade social do trabalho docente, o clima da escola, a melhoria dos resultados escolares e o reconhecimento da comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** equipa educativa, organização pedagógica, comunidade de aprendizagem, liderança participativa.

**ABSTRACT:** The organization model of school based on educational teams requires structural and instructive changes, in a process that challenges teachers to become professional learning communities, combining their professional development with school

improvement, with an impact in the student learning process.

This is a qualitative study and it identifies the school main concerns regarding the implementation of this alternative organization, presents the intermediate management structures that have been created,

\* Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.  
jmaraujo@porto.ucp.pt.

\*\* Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. joaomanuelformosinho@gmail.com.

infers the considered model of leadership and shows the significant school and teachers' gains, namely, the interaction and professional collaboration, social visibility of teaching, the school environment,

improved educational achievement and recognition of the community.

**KEYWORDS:** educational team, pedagogical organization, learning community, participative leadership.

## 1. INTRODUÇÃO

Enquanto prática social, o ensino aprende-se fundamentalmente na interação dos profissionais e permite abordar a escola numa perspectiva de comunidade de práticos que vão atribuindo novos significados ao que fazem e perspetivar a colaboração docente como pedra basilar da construção de uma comunidade profissional de aprendizagem, orientada para o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, porque focada na melhoria das aprendizagens de cada aluno.

Estudando duas escolas que decidiram organizar-se tendo como referência o modelo de Equipas Educativas, o nosso estudo identifica as motivações que levaram as escolas a aderirem à inovação proposta (depois de estudarem a sua exequibilidade no quadro da autonomia de gestão), apresenta as estruturas de gestão pedagógica que elas instituíram e analisa mapas de navegação com que os professores fizeram o percurso. Finalmente, mostra como a liderança distribuída comporta maior participação e envolvimento, seja dos gestores pedagógicos intermédios, seja dos restantes professores, com reflexos no clima escolar, nos resultados escolares (académicos e, sobretudo, sociais) e na satisfação e reconhecimento da comunidade.

## 2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

A abordagem da escola a partir da legislação vigente destaca a engenharia organizacional e as características que fazem das escolas organizações semelhantes entre si. Contudo, mesmo nos sistemas fortemente centralizados, é possível encontrar diferenças entre as escolas e os efeitos específicos da sua ação organizacional na qualidade da educação prestada (Bolívar, 2012: 19).

Esta constatação está na base da valorização da escola como nível intermédio de análise e de gestão entre o sistema escolar (nível macro) e a sala de aula (nível micro) e da sua consideração como unidade básica da

mudança educativa, reconhecendo-lhe maior autonomia (Barroso, 1996; Formosinho *et al.*, 2010) e valorizando o significado da mudança para os agentes educativos. O Estado reconhece que não é possível “precisar a totalidade do que é bom fazer em todos os estabelecimentos e todas as situações” e permite margens de “liberdade de interpretação” às escolas e aos seus atores (Derouet, 2003). O exercício da autonomia das escolas e dos atores escolares retira o professor do “feliz isolamento” na sala de aula (para onde é recorrentemente remetido por uma visão romântica e individualista) e inscreve, de modo realista e com maior probabilidade de êxito, a inovação e a aprendizagem da prática no contexto do trabalho cooperativo na escola (Bolívar, 2003).

Na verdade, os esforços individuais de cada professor são condição necessária, primeiro porque “são os professores que, em definitivo, mudarão a escola compreendendo-a” (Stenhouse, 1984: 273) e, depois, porque as mudanças curriculares significativas supõem quase sempre mudanças relativamente ao método e modos de trabalhar. Porém, é limitado o poder de um professor isolado, e o seu trabalho individual torna-se ineficaz quando não há coordenação e apoio à experimentação crítica. Daí que seja a escola a unidade de coordenação e apoio à inovação e ao desenvolvimento curricular e profissional (*idem*, 2012: 222): “é a nível do pensamento colectivo e da compreensão do que deve ser, do que é e do como funciona a escola que será possível introduzir a mudança” (Alarcão, 2002: 219).

Contudo, a evolução das alterações estruturais nas escolas mostra a débil relação destas com a prática docente da aula e as aprendizagens dos alunos, quando elas não são acompanhadas de alterações na cultura organizacional e profissional (Perrenoud, 2000). A constatação da insuficiência da “reestruturação” da escola está na base do retorno do “didático”, do relativo abandono da organização e da fixação na sala de aula como *locus* de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Um nível superficial de análise (e de intervenção) realçaria o retorno à dimensão técnico-individual do ensino e o abandono das mudanças a nível da organização das escolas, quando o que é necessário é combinar as mudanças instrutivas ou curriculares com as mudanças estruturais, que permitirão a ocorrência das primeiras e a sua incorporação e institucionalização passando a fazer parte da sua cultura organizativa (Bolívar, 2003: 305). Esta perspectiva afasta-se quer da tendência centralista de reforço do controlo das escolas, quer da ideia de “total autonomia” do professor, pugnando por uma cultura organizacional e profissional alternativa, onde haja lugar para a melhoria

das interações sociais e das relações profissionais e para a construção das mudanças pelas próprias escolas.

É neste contexto que emerge a teoria e modelo de organização aprendente (*learning organization*), a organização que expande continuamente a sua capacidade de criar o seu futuro, porque nela as pessoas detetam e corrigem erros, incorporam novas formas de pensar e decidem novas práticas. As organizações tornam-se aprendentes porque sobrevivem e adaptam-se graças ao domínio das cinco disciplinas básicas enunciadas por Senge (1990) – domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico. Esta “quinta disciplina” é o alicerce da organização aprendente, porquanto ela rejeita cadeias lineares de causa e efeito, permite ver os padrões de mudança, discernir as mudanças de alta e de baixa alavancagem e conduzir a melhorias significativas e duradouras.

Bolívar (2000) recusa-se a encarar as organizações que aprendem como mera estratégia de gestão, como algo que se implementa de forma fática, e apresenta-as como uma meta para o desenvolvimento das organizações e critério para avaliar as realidades existentes e processos que dele se aproximam, como “um *modelo contrafático* que apresenta ideias, processos e estratégias para orientar a forma como os estabelecimentos de ensino podem aprender, ao mesmo tempo que explicam porque, em muitas ocasiões, não o fazem” (*idem*, 2012: 30). Assinala ainda que “as organizações que aprendem parecem mostrar um conjunto de características, tais como a tomada de decisões participativa, comunidade profissional, e responsabilidades coletivas para a aprendizagem dos alunos” (*ibidem*: 31).

Contudo, as escolas estão por tradição orientadas para que os professores ensinem e os alunos aprendam e não para que os professores aprendam a fazer melhor o seu trabalho de professores; neste sentido, é necessário reestruturar, não apenas determinados processos internos, mas também os contextos organizacionais do trabalho dos professores, colocando o envolvimento destes no núcleo da aprendizagem organizacional. Assim, “o conceito de aprendizagem de uma instituição passou de uma organização que fomenta a aprendizagem contínua, para uma outra que aproveita esta aprendizagem contínua para a melhoria e para a própria mudança” e, ao mesmo tempo, toma as relações como um método de partilha do conhecimento que beneficiam toda a organização (*ibidem*: 31-32).

### 3. A ESCOLA COMO COMUNIDADE DE PRÁTICA

O exercício solitário da docência na sala de aula põe em evidência a dificuldade de um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho. Com efeito, a docência desenvolve-se no quadro da unidade organizativa escolar, com regras e dinâmicas coletivas que a singularizam (Lima, 1992: 164). É na escola, enquanto organização, e no sistema educativo em que ela se insere que se desenvolve o processo de aprendizagem prática da docência e emergem comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991).

Na verdade, na docência cruzam-se, não apenas a natureza individual dos professores e as respetivas concepções das situações concretas, mas também a concepção de si mesmo como professores numa prática social educativa, identificável apenas através da conduta dos seus praticantes: “Não é possível [...] compreender o que é um professor sem entender a prática social da educação à qual ele ou ela pertence” (Langford, 1993: 32). Entender o ensino como prática social é vê-lo como o veem os seus praticantes e como produto da sua história, bem como ter uma ideia da forma em que muda. Fazer isto é ter alguma ideia do objetivo global que o orienta e entender de alguma forma os esforços que os professores realizaram para o alcançar no passado, os seus êxitos e fracassos, as oportunidades e limitações com que a história os brindou e os seus planos para continuar a fazê-lo no futuro (*idem*: 34-35).

A classificação da docência como prática social “depende não tanto do que se faz, mas do porquê se faz; isto é, do seu objetivo global” (*idem*: 37). Assim, o ensino como prática social depende, para a sua existência e identidade, do objetivo global que partilham os seus praticantes, os professores, e que, numa perspetiva freiriana, é ajudar o educando a educar-se (educando-se também o educador em interação com o educando). Por sua vez, os professores têm consciência recíproca desta partilha, e é a posse de crenças e objetivos que torna possível a sua implicação em tais práticas, elas mesmas incorporando habilidades e conhecimentos alicerçados em tradições. A maior ou menor clareza do objetivo global permitirá a fixação de metas mais ou menos precisas e a sua maior ou menor prossecução.

Os professores constituem, pois, uma comunidade de práticos, diferente de outras devido a um conhecimento específico que incorpora um conjunto de valores, preferências e normas que lhes servem para interpretar

as situações práticas, formular objetivos e orientações para a ação e determinar o que constitui uma conduta profissional aceitável: “Uma prática profissional é a competência de uma comunidade de práticos que partilham [...] as tradições de uma profissão. Partilham convenções de ação, que incluem meios, linguagens e instrumentos distintivos” (Schön, 1992: 41). Assim, aprender a prática significa iniciar-se nas tradições da comunidade de práticos e do mundo da prática que estes habitam, aprender as suas convenções, limitações, linguagens e sistemas de valoração, seus reportórios de exemplos, seu conhecimento sistemático e seus padrões de conhecimento na ação (1992: 42 e 45).

Schön distingue duas concepções na epistemologia da prática profissional que afetam em grande medida a descrição das funções e das interações do conhecimento profissional e da arte profissional. Segundo uma concepção *objetivista* da relação do prático com a realidade que conhece, o conhecimento profissional baseia-se fundamentalmente numa base de factos: os factos são o que são, e a verdade das crenças comprova-se com toda a exatidão mediante a referência a estes, podendo todos os desacordos significativos resolver-se, pelo menos em princípio, mediante a referência aos factos. Segundo uma concepção *construtivista* da realidade com que se confrontam, os práticos constroem as situações da sua prática, não apenas no exercício da arte profissional mas também em todos os outros modos de competência profissional as suas percepções, apreciações e crenças têm raízes nos mundos que eles mesmos configuram e que acabam por *aceitar* como realidade (*ibidem*: 44).

Esta perspetiva *construtivista* da aprendizagem profissional está na base da proposta de formação prática dos profissionais que, sendo *reflexiva*, associa investigação e prática – a investigação *na* prática ou, como prefere dizer Schön, a reflexão sobre a reflexão na ação –; porquanto se aprende fazendo, a tutoria prevalece sobre o ensino e estabelece-se diálogo entre o tutor e o estudante sobre a mútua reflexão na ação (*ibidem*: 267). Neste sentido, os professores tornam-se profissionais *inteligentes* através da reflexão sobre os dilemas da prática (*ibidem*: 11), e desenvolvem uma epistemologia da prática em que o conhecimento profissional se alicerça também na reflexão na ação: o “pensar no que se faz enquanto se está fazendo” utilizado por eles em situações de incerteza, singularidade e conflito de valores (*ibidem*: 20).

Assim, enquanto metodologia que concilia a intervenção colaborativa dos professores em áreas problemáticas da escola e o rigor científico que

deve acompanhar o processo de investigação, a “investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos para melhorar a prática” (McKernan, 1998: 5, cit. in Esteves, 1998: 20). Ela permite a apreensão da natureza complexa do conhecimento profissional prático, contribui para a sua construção e coloca-se no coração da mudança da escola, porquanto faz dos professores os atores centrais da transformação “quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a sua prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008: 9). Neste sentido também a prática emerge como processo de aprendizagem continuada e, em consequência, potencia a emergência na escola de uma comunidade de prática.

#### 4. A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA NUMA COMUNIDADE PROFISSIONAL DE APRENDIZAGEM

A conceção da escola como comunidade de prática dos docentes sustenta-se numa conceção do conhecimento e da aprendizagem como fenómenos sociais e culturais situados em contextos de atividade prática, operando-se a sua construção e difusão mediante um processo de participação ou construção social em comunidades, que partilham interesses, experiências ou identidades.

O modo de aquisição do conhecimento através da experiência e da reflexão em situação de trabalho, isto é, através da prática vem a ser uma estratégia de controlo dos professores sobre as condições em que se constrói o seu conhecimento prático e faz da metodologia de investigação-ação um processo de aperfeiçoamento pessoal e profissional que redunde em desenvolvimento dos alunos (Elliot, 1993: 160). E redunde também em melhoria da escola, porquanto os estudos mostram como na base desta se encontram processos como o “desenvolvimento cooperativo dos professores, o seu envolvimento nas decisões da instituição, estratégias de coordenação, aproveitamento da investigação e reflexão colegial, planificação colaborativa, etc.” (Bolívar, 2012: 32).

Contudo, este conceito de comunidade de prática “tanto pode remeter para o reforço da reprodução da ‘gramática escolar’, como para o ensaio de transformação das estruturas e da cultura da escola e, consequentemente, das práticas docentes” (Formosinho e Machado, 2009: 114). Na verdade, o estudo diacrónico da instituição escolar mostra como

se estabilizaram as modalidades organizacionais do trabalho escolar (a ordem espacial, a ordem temporal, a compartimentação disciplinar, a divisão de trabalho entre os professores) e como o seu núcleo central (a tecnologia da classe) tende a instituir-se como algo que não é concebível mudar (Canário, 2005: 77).

Por isso se fala atualmente na necessidade de agir sobre a cultura da escola para a transformar numa comunidade de aprendizagem profissional, no pressuposto de que a criação de uma nova cultura de aprendizagem dos alunos requer a criação também de uma cultura de aprendizagem para os professores e de que esta se desenvolve através de mecanismos de formação na ação, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interação com os pares e com os destinatários da ação educativa (Canário, 2005: 143).

A construção social do conhecimento opera-se, pois, através da interação docente e, quando inserida no próprio processo de construção da mudança, faz da colaboração docente a pedra basilar da construção de uma comunidade de aprendizagem. E, neste sentido, o desenvolvimento de uma capacidade coletiva de mudança requer um esforço da escola para que “os que nela trabalham se reúnam, partilhem interesses, experiências, supervisionem e examinem informação, de modo a que o ensino que os alunos recebem seja de qualidade” (Bolívar, 2012: 130).

Enquanto história compartilhada de aprendizagem, a prática não é estável, ela combina continuidade e descontinuidade num equilíbrio dinâmico que os participantes e a instituição podem considerar estável e integrante da própria prática. A aprendizagem significativa é contínua, influencia as três dimensões da prática (compromisso mútuo, empreendimento conjunto e reportório compartilhado), abre-se à integração de novos participantes e comporta para a organização a capacidade de adaptação que lhe garante a continuidade como estrutura emergente: “Dizer que a aprendizagem é o que dá origem às comunidades de prática equivale a dizer que a aprendizagem é uma fonte de estrutura social. Mas este tipo de estrutura não é um objeto que exista em si mesmo e por si mesmo e que se possa separar do processo que o origina. Antes é uma estrutura emergente” (Wenger, 2001: 126). Na verdade, a prática não é um objeto que uma geração transmita à seguinte, ela é um processo contínuo, social e interativo. A interação dos participantes, o fazer coisas em conjunto, a negociação de novos significados e o aprender uns dos outros são já inerentes à própria prática. É assim que se aprendem as práticas e é assim que elas evoluem (Wenger, 2001: 132).



As comunidades de prática vêm a ser “o tecido social da aprendizagem de uma organização” (Wenger, 2001: 300) e nelas se insere a concepção de escola como comunidade profissional de aprendizagem, realçando a orientação para a melhoria das aprendizagens dos alunos e o compromisso com os resultados: ela “refere-se a um grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012: 132). A escola torna-se comunidade de aprendizagem profissional quando nela se encontram as seguintes características: valores e perspetivas partilhadas, responsabilidade coletiva pela melhoria da educação oferecida, aprendizagem focalizada nos estudantes e na melhoria das competências dos professores, colaboração e desprivatização da prática, aprendizagem profissional a nível individual e de grupo, abertura à mudança e ao estabelecimento de redes e alianças, relações de trabalho fundamentadas na confiança, no respeito e no apoio mútuo (*idem*: 134).

## 5. A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA POR EQUIPAS EDUCATIVAS

É na perspetiva da autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares que se insere a proposta de organização da escola pelo modelo de Equipas Educativas. Na sua formulação inicial, esta proposta visa “AGRUPAR educativamente os conteúdos em ÁREAS INTERDISCIPLINARES, AGRUPAR educativamente os alunos em GRUPOS DE TURMAS; AGRUPAR educativamente os professores em EQUIPAS EDUCATIVAS” (Formosinho, 1988: 1). Neste sentido, a proposta de organização por Equipas Educativas incorpora uma concepção de que a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança sistémica que envolva um *agrupamento dos alunos* que não se esgota na turma, uma *organização dos saberes* que não se confina às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam do novo *agrupamento de alunos* (Formosinho e Machado, 2016a: 36).

O modelo de Equipas Educativas difere do modelo instituído no que concerne aos pressupostos da “gramática escolar” da turma-classe: agrupamento de alunos em classes graduadas, com uma composição tendencialmente homogénea e um número de efetivos constante; professores atuando sempre a título individual; espaços estruturados de ação escolar,

induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

A proposta de organização da escola por Equipas Educativas (Formosinho, 1988; Formosinho e Machado, 2009; Formosinho, Alves e Verdasca, 2016) aloca um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, permitindo agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades a desenvolver. Esta proposta de organização pedagógica da escola assenta, pois, no pressuposto de que a “reestruturação” do modo de agrupamento dos alunos, dos tempos e dos espaços laborais “não tem sentido por si mesmo, mas apenas em relação com o currículo oferecido/vivido pelos alunos” (Bolívar, 2003: 303), permitindo aos professores desenvolver projetos curriculares integrados e praticar a pedagogia diferenciada, constituindo, segundo as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos da nova unidade de base. Neste aspeto, esta proposta visa conciliar aquilo que é aparentemente inconciliável, isto é, “tender à unificação tendo em conta a diversidade” (Legrand, 1981: 153), garantir a educação comum das crianças e jovens e concretizar a educação inclusiva que faz da escola com todos uma escola para todos, mas também de cada um (Formosinho e Machado, 2016b).

Contudo, a “gramática escolar” está de tal modo impregnada no sistema que é tida por natural. Assim sendo, a implementação de um modelo alternativo como o das Equipas Educativas exige uma “profunda mudança cultural” a realizar seja nas escolas, seja na administração educativa, passando de uma *cultura de homogeneidade* na organização do tempo, dos espaços, dos alunos, dos professores e das disciplinas para uma *cultura da diversidade* em sala de aula com reflexos na diversificação do ensino e das práticas pedagógicas (Barroso, 1998: 13-19). Deste modo, a “reculturalização” da escola passa pelo controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica (gestão do tempo escolar, gestão do espaço escolar, progresso dos alunos e distribuição dos apoios educativos), pela coordenação e gestão conjuntas do processo de ensino-aprendizagem (para o conjunto alargado de alunos, seguindo orientações da própria Equipa e partilhando informação sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas diversas disciplinas) e pelo acompanhamento e orientação dos alunos por parte da Equipa Educativa (Formosinho e Machado, 2016a).

## 6. APRENDIZAGENS DOS PROFESSORES E MELHORIA DA ESCOLA

A proposta de organização por Equipas Educativas não visa apenas “devolver” maior poder à escola, mas também “capacitá-la para se aperfeiçoar continuamente e internamente encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se depara no trabalho que desenvolve para e com os alunos” (Formosinho e Machado, 2016a: 37). Esta proposta afirma a estreita imbricação do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento dos alunos, visando a transformação da escola numa organização que aprende a ser um lugar visivelmente melhor para cada aluno (Formosinho e Machado, 2016b). Inserindo-se numa perspetiva de “profissionalismo interativo” que “implica uma redefinição do papel dos professores e das condições em que trabalham” (Fullan e Hargreaves, 2001: 111), esta proposta valoriza os professores e impulsiona a sua ação profissional num quadro de interação e colaboração; situa a gestão pedagógica e curricular na escola e incentiva a experimentação de novas abordagens do ensino; é focalizada na melhoria das aprendizagens dos alunos; confia nos processos e nas pessoas e estimula o desenvolvimento de uma mentalidade orientada para o risco; requer a reestruturação da escola e aprecia os empreendedores de mudança.

O nosso estudo é de natureza qualitativa, privilegiando a investigação-ação, isto é, a imbricação da investigação na ação, procurando os autores não se perderem nos processos de mudança em que se têm envolvido como protagonistas e/ou como consultores organizacionais nas últimas duas décadas e nela recolhendo informação sobre os processos de transformação que suporta a construção do conhecimento. Socorre-se, por isso, de documentos produzidos nas escolas, de notas de campo dos investigadores, de registos de sistematização e do conhecimento produzido e disseminado pelos autores na comunidade profissional e na comunidade científica. O objetivo deste estudo é compreender as perceções dos diretores das escolas sobre a bondade da proposta apresentada e as aprendizagens que a sua implementação proporciona às escolas e aos professores que ousaram o seu ensaio.

Selecionámos, por isso, o caso de duas escolas em que os diretores procederam a investigação praxeológica, cuja “complexidade advém da natureza dos seus objetivos, que se inscrevem em diversos patamares: agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para construir o conhecimento praxeológico”

(Oliveira-Formosinho, 2016: 18). Reconhecendo o carácter autobiográfico e autorreferenciável do conhecimento científico, a investigação praxeológica é um modo de investigação que responde à “necessidade social da transformação para beneficiar as pessoas e os contextos” e ao desafio de encontrar modos de investigar essa mesma transformação e incluir as vozes dos protagonistas da mudança (2016: 19).

Começamos por apresentar as motivações que levaram as escolas a aderirem à inovação proposta, depois de estudarem a sua exequibilidade no quadro da autonomia de gestão, bem como as estruturas de gestão pedagógica que elas instituíram e os mapas de navegação com que fizeram o seu percurso. Finalmente, mostramos como a liderança distribuída leva a uma maior participação e envolvimento, seja dos gestores pedagógicos intermédios, seja dos restantes professores, com reflexos no clima escolar, nos resultados escolares (académicos e, sobretudo, sociais) e na satisfação e reconhecimento da comunidade.

### **6.1. A exequibilidade da proposta num sistema centralizado**

Quando confrontados com a proposta de organização por Equipas Educativas, os professores reagem de distintas maneiras. A reação mais imediata é a daqueles que a consideram elucubração de académicos que não saberão que a proposta destoa da gramática instituída e por isso seria inexequível num sistema centralizado como é o caso português.

Entretanto, têm sido ensaiados diversos dispositivos nas escolas que abrem frechas na gramática instituída, procurando alargar a unidade de base do agrupamento de alunos e considerando a associação de turmas contíguas (como o Projeto TurmaMais e o Projeto Fénix), e a sua implementação mostra a pertinência de ensaiar modelos de organização como o das Equipas Educativas. Na verdade, nos dois casos em estudo, a opção das escolas foi antecedida de um estudo exploratório sobre a exequibilidade da constituição de “equipas educativas de ano” (Machado, 1994; Machado e Esteves, 2008) e a criação de uma vontade coletiva de experienciar as condições de possibilidade do seu funcionamento numa escola portuguesa.

Em ambos os casos, o conceito de Equipa estendeu-se ao conjunto total de turmas de um determinado ano de escolaridade e, embora não se traduza no trabalho direto de todos os professores com todos os alunos a cargo da equipa docente, a modalidade ensaiada enquadra-se no modelo, porquanto a sua implicação mais evidente é “a constituição de uma equipa de professores, estabelecendo entre eles uma estreita relação de trabalho

que se traduz numa ação conjunta sobre um grupo de alunos” (Orden, 1969: 222) e garante o programa relativo àquele ano de escolaridade.

Nas duas experiências referidas, começou-se por determinar o *conjunto de turmas* e o *conjunto de professores* que lhe seriam alocados. Contudo, a geometria das turmas varia de ano para ano em função do fluxo de entradas no início de cada ano e a alocação de professores a cada turma depende da carga horária relativa à(s) disciplina(s) lecionada(s) e das reduções da componente letiva que decorrem da evolução na carreira docente, do exercício de cargos ou funções de orientação educativa e da integração em projetos.

Para a constituição das equipas, os diretores procederam à distribuição do serviço docente, procurando atribuir a cada professor apenas turmas do mesmo ano de escolaridade, e reduzir os níveis de cada disciplina por docente e o número de turmas que lhe é atribuído; verificou-se que não são significativos os casos em que se conseguiu reduzir o número de professores por turma, mas foi possível diminuir bastante o número de professores a trabalhar com os alunos de cada ano de escolaridade. Entretanto, as alterações introduzidas nos últimos anos na matriz curricular fez baixar cargas letivas disciplinares e suprimiu as áreas curriculares não disciplinares, aumentando o número de professores alocados a mais do que uma equipa, mas, em todo o caso, em proporção ainda muito favorável quando se compara com a situação antes do início da “experiência” (Esteves, Formosinho e Machado, 2016: 63).

## 6.2. As razões da adesão à inovação

Quer a *Escola A* quer a *Escola B* colocam a preocupação com o sucesso escolar dos alunos, a constatação de insuficiente correspondência positiva ao esforço organizacional despendido pela escola e pelos professores (Formosinho e Machado, 2009; Esteves, Formosinho e Machado, 2016) e a vontade de enfrentar os problemas como principais razões para a ponderação das vantagens e desvantagens do modelo e a abertura da possibilidade de aderir à sua experimentação.

Mas o principal émulo para a adesão dos responsáveis pedagógicos de cada uma das escolas tem a ver com o facto de a proposta instar à autorrenovação, centrar-se na organização curricular e pedagógica e apresentar uma forte dimensão democrática: não se rende à fatalidade do insucesso de um número significativo de alunos, cria condições para a participação substantiva dos professores nas decisões relativas à organização da escola e

ao seu trabalho no desenvolvimento do currículo e, em vez de se restringir à responsabilidade individual, privilegia a ação coletiva e a responsabilidade da equipa (Machado, 1994: 3; Esteves, Formosinho e Machado, 2016: 64).

### 6.3. Uma estrutura de gestão intermédia

A organização da escola por Equipas Educativas de ano obriga a uma reconfiguração da sua estrutura de gestão intermédia, criando a Equipa Educativa de Ano, constituída pelo conjunto de professores que trabalham com os alunos do conjunto de turmas do mesmo ano de escolaridade, conservando assim numa escola de grande dimensão as características de familiaridade das pequenas unidades, em que todos, professores e alunos, se podem conhecer mais facilmente. Cada Equipa de Ano funciona como “núcleo autossuficiente” e “cada professor tem acesso a todas as turmas e grupos, compartilha com os restantes membros da equipa a informação sobre todos e cada um dos alunos, de cuja instrução são conjuntamente responsáveis” (Orden, 1969: 223 e 224).

O ensino em equipa cria condições para uma especialização horizontal no ensino sem perder a coerência do programa educativo, mas exige uma estruturação vertical. Assim, foi criado um órgão, o Conselho de Ano, e o cargo de Coordenador de Equipa de Ano (na *Escola A*) ou Coordenador de Docentes de Ano (na *Escola B*) – escolhido de entre os diretores de turma do respetivo ano de escolaridade, por designação do diretor na *Escola A* e por eleição dos professores no final de cada ano na *Escola B*; foram ainda estabelecidas as respetivas atribuições e competências.

Entretanto, cada Equipa de Ano torna-se uma “comunidade” dentro da grande comunidade que é a escola, pelo que compete aos Coordenadores de Equipa estabelecer contactos informais entre si para a gestão dos espaços comuns e intercâmbio de ideias e experiências, sendo a coordenação feita por um deles. A articulação entre as Equipas pode dar-se no interior de cada ciclo de escolaridade e no conjunto das Equipas de Ano.

Deste modo, uma vez constituídas as Equipas Educativas e escolhidos os respetivos Coordenadores, é a estes que compete a direção e gestão de cada Equipa, sendo de realçar que é aos seus membros que se reserva o empreendimento da mudança.

No caso da *Escola B*, durante o primeiro ano da experiência (2009-10) esta nova estruturação conviveu com as figuras de Coordenador e Subcoordenador dos diretores de turma, mas no ano letivo seguinte estas foram subsumidas pela figura de coordenador de ciclo, um coordenador

de Equipa de Ano eleito pelos diretores das turmas do respetivo ciclo de escolaridade.

#### 6.4. Um roteiro que se vai fazendo

A alocação de um conjunto de professores a um conjunto de alunos é apenas um passo – muito importante, porque estruturante – de uma trajetória que deve alicerçar-se em dinâmicas pedagógicas que a antecedem e potenciar as que lhe devem suceder (e que têm a ver com o trabalho em equipa e com a sua eficácia). Até porque não se pode *obrigar* as pessoas a mudar, a pensar de forma diversa ou a adquirir novas habilidades; é preciso que as pessoas compreendam as novas ideias e adquiram atitudes e um compromisso para conseguir que elas funcionem: “A única alternativa possível é a criação das condições que capacitem e incentivem as pessoas para a reflexão sobre as visões comuns e individuais, e a aquisição com o tempo de habilidade através da prática” (Fullan, 2002: 38). O recurso à imposição da inovação conduziria à acumulação de mais uma inovação, ao reforço da prática de modas transitórias e à consideração da inovação como superficial e marginal em relação à melhoria do processo de ensino.

Apesar de se tratar de um trajeto com roteiro desconhecido, a *Escola A* traçou mesmo um plano quadrienal de integração curricular progressiva que passava pela capacitação, quer dos coordenadores em métodos de trabalho de grupo e gestão de conflitos, quer dos professores para a utilização de métodos de investigação participativa. Este plano era concretizado através do desenvolvimento de trabalhos de projeto no seio de cada equipa (Machado, 1994: 27-28). Já a *Escola B* escolheu um modo mais de navegação à vista que lhe permitisse responder mais facilmente aos problemas internos e à pressão externa, dando um tempo significativo para a geração de dispositivos e acordos sobre procedimentos (formas de escolha, eleição ou designação, identificação de perfis, compromissos e competências e regimentos) e para criação de sinergias favoráveis à inovação e à mudança através da preparação e celebração de um contrato de autonomia (em outubro de 2013) e do reforço da legitimação do projeto das Equipas Educativas: “determinar metas de desenvolvimento, conceber estratégias de mudança, estabelecer as condições necessárias para que o sentido de mudança fosse construído coletiva e interativamente” (Esteves, Formosinho e Machado, 2016: 65).

Nestas experiências os professores “navegavam sem o mapa que faziam” (Sophia de Mello Breyner, “As ilhas”, VI, *Navegações*) e, se a criação de

Equipas e a reformulação da engenharia organizacional são condições importantes para a autorrenovação da escola, são os “mapas” que, em cada escola e em cada Equipa, os professores efetivamente fizeram no âmbito do desenvolvimento e gestão curricular que dão conta da navegação, da (i)navegabilidade do mar que decidiram atravessar e das “terras” que (re)descobriram e (re)conheceram; são os “mapas” que eles fizeram que traduzem a sua aprendizagem como comunidades profissionais de aprendizagem.

O preenchimento dos “mapas” tem a ver com as transformações das dinâmicas pedagógicas conducentes à organização da escola por Equipas Educativas, que, assinala Artur de la Orden, incidem “na organização dos programas, no horário, no agrupamento dos alunos, nos métodos de ensino, na equipa e no material didático e até na própria estrutura do edifício escolar” (1969: 222-223). Nesta dimensão, apuramos que os membros da Equipa participam cooperativamente na planificação, desenvolvimento e avaliação do processo instrutivo e educativo e na atribuição das tarefas mais apropriadas a cada um. Aliás, os professores reconhecem que o modelo dá maior envolvimento ao trabalho dos professores e favorece a interação e colaboração docente, no que concerne à troca de informação sobre os alunos e à aferição de critérios de atuação em situações de aula; bem como permite aprofundar a colaboração dos docentes de ano no grupo disciplinar (planeamento, monitorização da prática letiva e avaliação das aprendizagens na unidade curricular específica) e a colaboração com outros professores no desenvolvimento de projetos de integração de saberes curriculares. A equipa de Avaliação Externa, em relatório de janeiro de 2012, considera que a *Escola B* apresenta como pontos fortes “as dinâmicas potenciadoras da consolidação do trabalho colaborativo docente” e “a promoção de diferentes modalidades de apoio educativo, com a finalidade de criar condições de sucesso a todos os alunos”; constata ainda que nela “existe uma dinâmica consolidada de trabalho colaborativo de planificação da atividade letiva: reflete-se sobre resultados, partilham-se experiências, produzem-se materiais didáticos e aferem-se estratégias, que possibilitam ajustar as práticas às necessidades das turmas”.

Por seu lado, os professores assinalam também que o modelo permite respostas pedagógicas mais adequadas no que concerne à organização de atividades, ao agrupamento de alunos e às modalidades de apoio, e ainda que conduz a melhores resultados escolares.



### 6.5. Liderança distribuída e clima de escola

A eficácia da introdução de uma inovação na escola depende das suas lideranças, de topo e intermédias. A centralidade da gestão de topo advém da sua posição na estrutura organizativa, mas também da sua relação com a cultura organizacional, da sua conceção de missão da escola e de desenvolvimento curricular e da sua capacidade para potenciar um clima escolar positivo. Contudo, a conduta diretiva também é condicionada pelo ambiente escolar, pelas expectativas comunitárias e institucionais e pelos recursos humanos e financeiros de que dispõe.

Reconhece-se, no entanto, a influência da liderança escolar na estrutura interna da escola: as práticas pedagógicas, a estrutura organizativa, o clima e a cultura escolar. No que respeita à organização da escola por Equipas Educativas, a importância do papel da liderança escolar começa a revelar-se logo desde a ponderação da possibilidade e exequibilidade do modelo (Machado, 1994; Machado e Esteves, 2008), quando se confronta com as dificuldades facilmente previsíveis num processo que pretende transformar o padrão de trabalho dos professores; este papel pode ainda ser perspetivado como ameaçando o clima existente na escola e afetar a satisfação dos professores. Esta influência do clima sobre a satisfação dos professores “parece assentar no tipo de relações interpessoais vividas na escola, na coesão do grupo de trabalho, no grau de implicação nas tarefas, e no apoio recebido durante a actividade. Todavia, o grau de satisfação de professores e alunos influi, por seu lado, na percepção do clima: quanto maior a satisfação dos professores mais positiva é a percepção do clima” (Carvalho, 1992: 47).

Estas dificuldades pesam muito na hora de decidir e de agir e apresentam-se frequentemente como problemas insuperáveis. Por isso, a ideia de reestruturar a gestão pedagógica intermédia na escola sugere que a emergência desses problemas seja considerada como uma das condicionantes da introdução da própria inovação e do seu próprio sucesso. Nesta inovação, que concebe o ensino como uma tarefa coletiva, em cooperação e interdependência mútuas, e visa a construção de espaços comuns para partilhar as experiências dos professores, concebidos como agentes de desenvolvimento e mudança curricular, “os problemas são inevitáveis, mas felizmente não se pode aprender nem triunfar sem eles” (Fullan, 2002: 40).

A organização da escola por Equipas Educativas procura centrar a mudança na escola e nas situações de trabalho e alicerça-se na ideia de que as mudanças só serão sustentáveis se os professores forem os seus sujeitos

e dirigirem os seus esforços individuais e coletivos para o aperfeiçoamento do serviço de educação que a escola presta aos alunos e à comunidade educativa: “Em virtude da sua presença na sala de aula e em virtude do seu número, os professores são, de facto, a chave da mudança. Sem eles não haverá qualquer progresso” (Fullan e Hargreaves, 2001: 143). Assim, a liderança do diretor procurou centrar-se mais em criar um clima no qual a ação tivesse lugar do que em liderar a ação propriamente dita de cada Equipa; mais em proporcionar a emergência e afirmação das lideranças intermédias do que em dirigir toda a ação das Equipas: “A mudança bem-sucedida [...] exige múltiplas camadas de liderança. Líderes formais e informais, na sala de aula, na escola e na comunidade, proporcionam diferentes recursos para a iniciativa da mudança” (Senge *et al.*, 2005: 165). Só em casos excecionais é que é pedida a intervenção da equipa diretiva, enquanto órgão de gestão, mas os seus membros podem integrar uma Equipa na qualidade de docentes e, nessa qualidade, contribuir para a visão partilhada dos membros da Equipa.

O objetivo desta liderança múltipla é permitir que a mudança se estabeleça no interior de cada Equipa e que evolua de dentro para fora mais do que de cima para baixo, proporcionar a interação profissional considerando os professores sujeitos do seu aperfeiçoamento profissional e valorizando o seu contributo para a organização do trabalho em equipa, e ainda associar a melhoria da escola ao desenvolvimento do espírito de grupo e à aprendizagem em equipa.

Os professores consideram que, com a implementação do modelo, na escola melhora o clima de sala de aula, o ambiente de trabalho dos professores no âmbito do grupo disciplinar, da equipa de turma e da Equipa de Ano, com reflexos evidentes na melhoria do clima de escola; apontam como principal ganho do modelo o facto de facilitar a tomada de decisão e a responsabilidade dos gestores pedagógicos intermédios, porquanto suscita o envolvimento dos professores e a cooperação dos diretores de turma.

No Relatório de Avaliação Externa, a equipa realça como ponto forte no desempenho da *Escola B* “a liderança determinada da diretora, com forte sentido de responsabilidade, [...] que tem permitido a emergência de lideranças participativas nas diferentes estruturas intermédias”, e assinala que cabe a estes coordenadores pedagógicos “a gestão dos procedimentos de planeamento e de trabalho colaborativo, bem como a aferição dos resultados académicos e da eficácia das diferentes medidas de apoio educativo”. Considera também que “estes procedimentos embora, ainda, em fase de

desenvolvimento, têm produzido efeitos muito positivos no trabalho colaborativo e de articulação e na construção progressiva de uma cultura de agrupamento”.

#### **6.6. Impacto nos resultados escolares e reconhecimento da comunidade**

A reestruturação da escola inerente ao modelo e a satisfação que ela provoca nos professores pela melhoria do clima escolar são insuficientes para considerar a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem, porque o que caracteriza uma comunidade de prática como tal é a focalização nas aprendizagens dos alunos. Mas o Relatório de Avaliação externa da *Escola B* considera que, no ano letivo de 2010-11, as taxas de transição e conclusão no ensino básico são um ponto forte da escola e, em comparação com escolas inseridas em contexto análogo, estão acima do esperado; por seu turno, os resultados dos alunos em provas externas encontram-se em linha com os resultados daquelas. O Relatório afirma ainda que há consistência nos resultados obtidos e conclui que a escola “presta um serviço educativo de qualidade, onde se reconhecem práticas eficazes que têm um impacto forte na melhoria dos resultados sociais e nos percursos escolares dos alunos”.

Neste sentido, não é de admirar que um outro ponto forte assinalado seja “o reconhecimento da comunidade educativa pelo trabalho global” da escola, que se guia pelo “princípio da continuidade pedagógica, operacionalizado no modelo das equipas educativas”. O mesmo Relatório assinala “a constituição de conselhos de ano [como] nova realidade pedagógica que veio fomentar práticas profissionais de natureza colaborativa e o desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas” e conclui que “as novas dinâmicas de trabalho instituídas pelos conselhos de ano, que passam a assumir responsabilidades acrescidas, não só permitiram consolidar o papel das estruturas de gestão intermédia, como fortalecer a articulação horizontal e a continuidade pedagógica”.

Em síntese, podemos afirmar que o modelo tem impactos positivos na vida da escola a nível da satisfação dos atores educativos e do clima escolar, no desenvolvimento da interação profissional focada nas aprendizagens dos alunos, na análise dos problemas e na busca de soluções consensualizadas, na efetividade do trabalho em equipa e no desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas com reflexos na visibilidade social que garante a cada equipa e a cada um dos seus membros (Esteves, Formosinho e Machado, 2016: 67).

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores – Da sala à escola*, 1.º vol. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa Editores.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar sociológico”*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Derouet, J.-L. (Dir.) (2003). *Le Collège unique en questions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Elliot, J. (1993). Conocimiento, poder y evaluación del professor. In W. Carr (org.), *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora, pp. 155-174.
- Esteves, A. J. (1986). A Investigação-Acção. In A. Santos Silva, J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 251-278.
- Esteves, Z.; Formosinho, J.; Machado, J. (2016). Da avaliação à intervenção: Uma experiência de implementação das equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 55-69.
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Formosinho, J.; Alves, J. M.; Verdasca, J. (org.) (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 19-38.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 39-54.

- Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Langford, G. (1993). La enseñanza y la idea de practica social. In W. Carr (org.), *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada Editora, pp. 25-39.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Legrand, L. (1981). *L'École unique: à quelles conditions?*. Paris: Éditions du Scarabée/Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Machado, J. (1994). *Equipas Educativas: Exequibilidade da sua constituição e condições de possibilidade do seu funcionamento*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Machado, J.; Esteves, Z. (2008). *Organização da Escola por Equipas Educativas: Um estudo exploratório*. Braga: Agrupamento de Escolas de Real (policopiado).
- Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. M. Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora, pp. 7-14.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na pedagogia-em-participação. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (org.), *Transição entre Ciclos Educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 17-34.
- Orden, A. (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid: Editorial Magisterio Español, S.A.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Senge, P. M. (1990). *A Quinta Disciplina: Arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Senge, P. et al. (2005). *Escolas que Aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidade*. Barcelona: Paidós.