

# Conselho de turma: organização, liderança e autonomia

M<sup>a</sup> de Fátima Dias Dos Santos Saloio  
& Juan A. Morales-Lozano

## Resumo:

---

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização, liderança e autonomia do Conselho de Turma (CT) face à escola atual, na perspetiva dos seus diferentes atores, é assumida como condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria. Conscientes de que o CT poderá ser o centro e o motor de mudanças significativas, apresentamos o nosso estudo que teve como objetivos: Conhecer o trabalho do CT; Questionar as condições para o exercício da liderança pelo diretor turma e/ou coordenador de equipa; Comparar a autonomia e funcionamento do CT com o exercício das equipas educativas. O estudo desenvolve uma metodologia mista (questionário, entrevistas e grupos de discussão), a uma amostra obtida a partir do universo de dois agrupamentos de escolas, aos quais paralelamente se desenvolveu o benchmarking, e centrando as questões de investigação em três grandes eixos: Organização, Liderança, Autonomia. Os resultados obtidos confirmam a importância do CT como peça chave na organização administrativa e pedagógica no sistema educativo português, concluindo-se a dificuldade de o substituir por equipas educativas enquanto prevalecer esta estrutura. A liderança do DT tem influência direta no funcionamento do CT. O CT tem na autonomia consentida, a causa e a consequência para a dificuldade do seu funcionamento.

## Palavras-chave:

---

conselho de turma; organização; liderança; autonomia.

## Class Councils: Organization, Leadership & Autonomy

**Abstract:** The need of knowledge and reflection about the organization, leadership and autonomy of the Class Council (CC) of the current school, from the perspective of the different actors, is assumed as a prerequisite to the development and improvement of its performance. Aware that the CC, can be the center enquire motor of significant changes, we present our study aimed to: Know the work of the CC; Chandler the conditions for the exercise of leadership by the director and/or team coordinator; Contrast the autonomy and functioning of the CC with the exercise of educational teams. The study develops a mixed methodology (questionnaires, interviews and discussion groups), to a sample obtained from the universe of two groups of schools to which parallel was developed benchmarking and focusing the research questions in three main areas: Organization, Leadership, Autonomy. The results confirm the importance of the CC as a key piece in the administrative and pedagogical organization in the Portuguese education system, concluding the difficulty to substitute them by the educational teams. The class of Director's leadership has a direct influence on the functioning of the CC. The CC has a consensual autonomy, cause and consequence of their operational difficulties.

**Key words:** class councils; organization; leadership; autonomy.

## Conseil de Classe: Organisation, Direction et Autonomie.

**Résumé:** Le besoin de connaître et de réfléchir sur l'organisation, le leadership et l'autonomie du Conseil de Classe (CC) à l'école actuelle, du point de vue des différents acteurs, est considérée comme une condition préalable au développement et à l'amélioration. Conscients du fait que le CC peut être le centre et le moteur de changements importants, nous vous présentons notre étude avec les suivantes objectifs: connaître le travail du CC; remettre en cause les conditions de l'exercice du leadership par le Directeur de la classe et/ou le coordonnateur de l'équipe; comparer l'autonomie et le fonctionnement du CC avec l'exercice des équipes éducatives. On développe une méthodologie mixte (questionnaires, entretiens et groupes de discussion), à un échantillon obtenu à partir de l'univers de deux groupes d'écoles auxquelles parallèlement on a développé le *benchmarking* en faisant une analyse comparative en trois domaines principaux: Organisation, Leadership, Autonomie. Les résultats confirment l'importance du CC comme un élément clé dans l'organisation administrative et pédagogique a le système d'enseignement portugais, concluant la difficulté d'être remplacés par les équipes éducatives. Le directeur de classe a une influence directe sur le fonctionnement du CC. Le CC a une autonomie consensuelle, laquelle est cause et conséquence de leurs difficultés opérationnelles.

**Mots-clés:** conseil de classe; organisation; direction; autonomie.

## Consejo de Clase: Organización, Liderazgo y Autonomía.

**Resumen:** La necesidad de conocer y reflexionar sobre la organización, el liderazgo y la autonomía del Consejo de Clase (CC) en la escuela actual, desde la perspectiva de los diferentes actores, se asume como un requisito previo para el desarrollo y mejora. Conscientes de que el CC puede ser el centro y motor de cambios significativos, nuestro estudio persigue como objetivos: Conocer el trabajo del CC; Cuestionar las condiciones para el ejercicio del liderazgo por el director y/o coordinador del equipo; y comparar la autonomía y el funcionamiento del CC con la actividad de los equipos educativos. El estudio diseña una metodología mixta (cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión), con una muestra obtenida del universo de dos grupos de escuelas, en las que paralelamente se desarrolló una evaluación comparativa, centrando las preguntas de investigación en tres áreas principales: Organización, Liderazgo y Autonomía. Los resultados confirman la importancia del CC como una pieza clave en la organización administrativa y pedagógica del sistema educativo portugués, siendo difícil de sustituir por los equipos educativos. El liderazgo del director tiene una influencia directa en el funcionamiento del CC. El CC tiene una autonomía consentida, causa y consecuencia de sus dificultades de funcionamiento.

**Palabras clave:** consejo de clase; organización; liderazgo; autonomía.

## Introdução

No contexto atual é importante aprofundar no âmbito do Conselho de Turma (CT), para compreender as formas de organização, liderança e autonomia deste órgão de gestão intermédia. Partindo do pressuposto que os documentos de planeamento (Projetos Educativo, Curricular de Agrupamento, Curriculares de Turma, Plano Anual de Atividades) devem ter implícito e explícito de que todos os alunos podem aprender, e que este princípio pressupõe a articulação, a sequencialidade e a avaliação das aprendizagens, essa articulação passará pela definição de competências essenciais, gerais e transversais adequando as orientações curriculares e o currículo nacional à realidade dos alunos da turma, numa perspetiva de inclusão de todos os alunos.

As escolas, enquanto sistemas organizacionais, que atuam no campo da educação e prestam um serviço a um conjunto variado de destinatários, têm a qualidade, não como um valor absoluto, possível de avaliar e construir apenas em função de critérios pré-definidos, mas dependente da sua capacidade de identificar e caracterizar as necessidades dos seus destinatários e de demonstrar satisfazer essas necessidades.

Com a “autonomia” das escolas poder-se-á pensar que essas competências, dependem exclusivamente dos seus órgãos dirigentes e da capacidade destes em liderar processos, mesmo que a qualidade deixe de se referir às atividades de avaliação e controlo e se alargue, como será desejável, a todas as atividades e funções desenvolvidas pela organização.

A forma como os professores do CT decidem interpretar as orientações superiores, e a conseqüente interação com os seus alunos, as suas turmas, constitui, de facto, a ação política mais relevante.

Implicar todos os atores da organização tornou-se elemento fundamental para implementar processos de melhoria contínua da qualidade e dar passos firmes no sentido da inclusão que, de uma forma integrada, terão de abranger todos os setores e toda a comunidade escolar. A cultura de qualidade que se pretende nas escolas resulta do trabalho desenvolvido em CT na interligação de três fatores chave: desenvolvimento curricular (se realça a abertura, flexibilidade e integração e o papel crucial da construção do projeto curricular de turma); desenvolvimento organizacional (realçam as metas e expectativas partilhadas, a participação, o trabalho de equipa, a cultura de colaboração, a liderança e o rompimento com as rotinas e tradições); desenvolvimento profissional (investigação e a experimentação contribuem efetivamente para a sua qualificação, identidade e satisfação).

O marco teórico que dá fundamentação ao nosso estudo é constituído pelos seguintes elementos:

a) A Escola como organização aprendente. A organização da escola encontra-se intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do currículo. As várias concepções de currículo: Plano de ação pedagógica; ou produto destinado à obtenção de resultados de aprendizagem, conjugam-se numa racionalização de meios em função dos objetivos e dos resultados, isto traduz no dizer de Giroux (2001), a chamada "consciência tecnológica" e no dizer de Schon (1987), a "racionalidade técnica". De acordo com Pacheco (2005:48), a forma como é entendido o trajeto de formação determina a noção de desenvolvimento curricular, sendo este considerado um processo de construção. Neste processo tem de se dar resposta a algumas questões: Quem toma decisões sobre as questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação?

b) Liderança e dinâmicas de gestão pedagógica. A liderança no contexto educativo encontra-se distribuída pelos vários atores, ganhando contornos específicos pelo reconhecimento do profissionalismo com que se exerce determinado papel. No caso do DT, a natureza das interações a construir e a dimensão relacional associada aos destinatários da sua atuação, colocam sentidos completamente difusos entre a liderança dele esperada ou por ele assumida (Peixoto et al, 2003:63). Segundo Roldão (1995) a intervenção do DT enquadra-se no âmbito das suas competências, pois ele é o responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que à turma diz respeito. O DT coordena um grupo de docentes e simultaneamente, é um elemento do sistema de gestão da escola com responsabilidades na gestão global do conselho a que preside (Marques, cit Roldão, 2002:73). Favinha, Góis e Ferreira (2012:10) consideram o papel do DT essencial enquanto coordenador de equipa, uma vez que, ao dirigir os CT, contribui para "identificar, caracterizar as situações problemáticas, resolver os problemas detetados e proceder à (re)organização da filosofia de trabalho adequando-o ao contexto real da turma".

c) Autonomia. Incidimos nos documentos da política educativa (P. Educativo da Escola/Agrupamento), passando pelo projeto educativo local, ao reforço da autonomia da escola pública e aos contratos de autonomia. O projeto educativo como um projeto global de natureza estratégica que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola, tem de ser uma expressão da vontade coletiva, entendida como comunidade educativa, desejado por todos, que integre a história do meio e os condicionalismos que afetam a escola. Tem de ser agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem, em coerência, a ação educativa e mobilizarem todos os atores da vida escolar, de forma a afir-

marem a autonomia na criação e construção de uma identidade própria, porque “a identidade não existe naturalmente: ela é construída” (Tadeu da Silva, 2000: 75).

d) Estruturas organizativas. A realidade das escolas tem vindo a demonstrar que, na generalidade, as situações em que os professores desenvolvem “trabalho em conjunto” é nas reuniões do departamento curricular e dos CT a que pertencem. O trabalho do professor é, na maioria das vezes, individual, solitário e realizado “à porta fechada” (Fullan & Hargreaves, 2001). Tardif (2005) sublinha que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes”. Stenhouse (2003) considera que deveriam ser criadas oportunidades para que os professores trabalhassem em conjunto, aprendendo e desenvolvendo competências em grupo. Segundo Fullan e Hargreaves (2001), as culturas colaborativas revelam-se em todos os aspetos da atividade da escola. O trabalho é fortalecido quando desenvolvido no ambiente de uma prática docente crítica que, de acordo com Freire (1996), implica um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar-sobre-o-fazer.

e) A Diferenciação do Currículo; Geometria e Organização Variável. Centraremos o estudo na organização da escola para a diferenciação curricular, contextos/níveis de decisão curricular, refletir/agir sobre a diferença e nas práticas de integração curricular. A nosso ver, trata-se de re-situar a escola na sociedade, reorganizando-a na base de um paradigma de escolarização, assente justamente na diferenciação como referencial e norma, e na prática profissional autónoma, informada e reflexiva como eixo da ação organizacional (Alarcão, 2001; Roldão, 2011:112). A possibilidade real da diferenciação passa assim por uma “nova diferenciação”, ou seja, renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade (Roldão, 2011:114).

O estudo pretende contribuir diretamente para o desenvolvimento do pensamento e da prática, ao nível dos órgãos de gestão, promovendo a investigação/ação, no sentido de que as decisões tomadas pelos diferentes órgãos conduzam a formas de trabalho mais inclusivas, ao nível da escola e da sala de aula. As vantagens potenciais do trabalho colaborativo no ensino têm sido amplamente documentadas, referindo-se a possibilidade de contribuir para um desenvolvimento profissional mais acelerado e profundo dos professores nele envolvidos, e com importantes estímulos emocionais para a melhoria (Formosinho et al, 2009).

#### *Objetivos:*

1. Conhecer o trabalho do Conselho de Turma (CT) em relação às competências básicas;

2. Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo;
3. Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT/Coordenador de Equipa;
4. Questionar a autonomia do CT e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas;
5. Comparar o funcionamento do CT com o exercício de equipas educativas e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual.

## Desenho da investigação

A fim de cumprir os objetivos mencionados aplicamos uma metodologia mista, com recurso ao método e técnicas quantitativas (questionário) e qualitativas (entrevistas, grupos de discussão, benchmarking), procedendo à triangulação de dados e apresentação de conclusões.

Questionário. A partir dos dados recolhidos num estudo prévio, elencámos um conjunto de 20 questões: Coordenadores/Diretores de Turma/Titulares de Turma. Elaborámos um formulário de validação e um formulário de valoração que apresentámos aos juizes de expertos para validação e valoração quanto à clareza, estrutura e formato; e efetuámos um pré-teste a uma amostra de conveniência. Foram distribuídos questionários a toda a população (Quadro 1).

**Quadro 1 - Inquéritos (Elaboração própria).**

	População	Coordenadores	Titulares de grupo/ turma	DT
Entregues	94	4	55	35
Recebidos	79	4	44	31
% recebidos	84	100	80	88,5

Entrevistas aos diretores (4) e grupos de discussão. Foram elaborados quatro documentos: um guião para a entrevista, um guião para grupos de discussão e respetivas tabelas de valoração. Os guiões foram submetidos aos juizes de expertos para valoração. O processo de seleção dos entrevistados teve como critério dois aspetos: entrevistar os dois diretores dos agrupamentos em que foram aplicados os questionários e em que se desenvolvia o processo de *benchmarking*; entrevistar mais dois diretores de agrupamentos similares, de conceitos e realidades diferenciadas, na mesma zona geográfica. Foram criados dois grupos de discussão, um de cada agrupamento, representativos dos órgãos de gestão de topo e intermédia.

De acordo com os objetivos traçados, elegemos o método de amostragem não aleatória, pois incluímos métodos que envolvem juízos de valor de quem seleciona. A amostra abrange dois agrupamentos de escolas (concelhos diferentes e estão inseridos na região oeste de Portugal) que ministram o ensino a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 3-15 anos.

**Quadro 2 - Composição da amostra (E. própria).**

Unidade organizacional	Titulares Grupo	Titulares Turma	D. de Turma-2°C	D. de Turma-3°C	C. TT/DT/CD
AgN	10	25	12	10	2
AgSC	7	15	6	9	2
Total	17	40	18	19	4

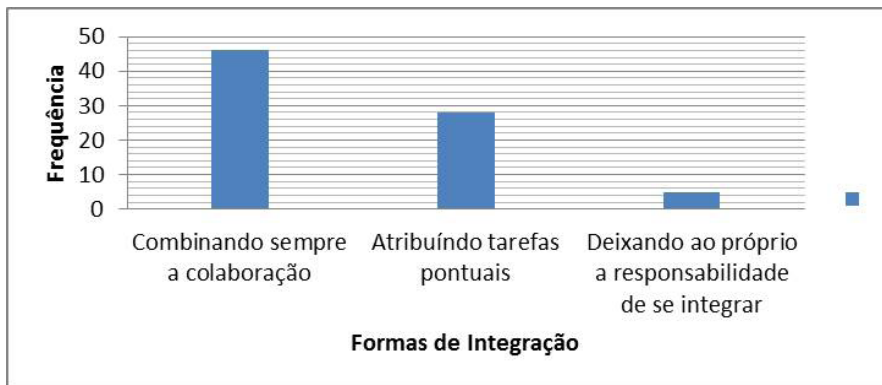
Benchmarking. Comparámos funções, formas de organização, métodos de trabalho, entre as escolas escolhidas, focalizando-se a ação sobre o melhor desempenho partindo das melhores soluções encontradas com o objetivo de mostrar caminhos inovadores, evidenciando-se as ideias bem-sucedidas promotoras de melhorias da ação educativa. Elaborou-se um plano de ação para desenvolver o benchmarking com uma relação de dados para posterior tratamento e divulgação.

## Discussão resultados

Quanto à **Organização** (relação estruturas de organização pedagógica), 41% afirmam que essa relação se estabelece com dificuldade, 57,7% são de opinião que a relação é sistemática. No entanto, verifica-se que 52% das justificações admitem “Ainda não existe uma articulação efetiva entre as estruturas” I-8, e que “a distância e o tempo disponível de cada um não assegura um contacto regular” I-24.

Constatamos que 83,5% consideram que as expectativas quanto a organização dos CT foram integralmente correspondidas, para 16,5% ficaram aquém do esperado. Para a maioria, o trabalho no CT corresponde ao que esperam. A integração de novos profissionais de educação no CT e os mecanismos criados para que ela se verifique, permitem perceber a organização funcional e pedagógica do CT (Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Integração novos elementos no CT.**



O quadro 3 mostra a variedade de opiniões sobre modalidades de colaboração no CT.

**Quadro 3 – Modalidades de colaboração no CT (E. própria).**

	<b>f</b>
Troca de Experiências/Inovação/PCT/Estratégias de ensino	9
Construção e partilha de materiais	7
Trabalho colaborativo/de pares/cooperativo	7
Poucas ou nenhuma	6
Articulação de conteúdos	5
Planificação do PAA e de Visitas de Estudo	5
Avaliação	3
Cada vez menos	2

Nas entrevistas, os diretores destacam as limitações que encontram no início de cada ano letivo e a impossibilidade de alterar a organização administrativa com base na turma, o que se revela um entrave à constituição de equipas educativas. D1:46 “espartilhados pelo documento anual de organização do ano letivo (...) existe sempre a turma como elemento administrativo de base”. Quanto à organização por equipas educativas, afirma D3:49 “A equipa educativa pode trabalhar conjuntos de alunos de diversas turmas, mas... em termos de avaliação acabam por ir sempre ao CT que é o órgão que tem autonomia”.



Um outro ângulo de abordagem é a relação entre o CT e o trabalho colaborativo. Os participantes consideram a falta de tempo o fator impeditivo para se realizar um trabalho efetivo e eficaz, afirma P1.4 “há uma falha enorme em termos do funcionamento do CT derivado há falta de tempo”. Consideram que o trabalho desenvolvido no CT para a aquisição das competências básicas por alunos com mais dificuldades é dificultado por falta de tempo e de recursos humanos. P1.1 afirma “Não há articulação entre os professores o CT não é um verdadeiro conselho, é um somatório de algumas especialidades”.

O entendimento do CT como uma verdadeira equipa educativa é para os participantes, a solução para o problema. P1.1 “eu acho que muitas vezes falta é o envolvimento de todos”, P2.2 “nós temos o conselho de ano, e aqui existe de facto um trabalho colaborativo”, P2.4 contrapõe “somos do segundo ciclo, conseguimos ter uma ideia como funciona o segundo ciclo no seu todo. Mas, em relação ao terceiro”.

Sobre o aspeto organizativo, o *benchmarking* permitiu comparar os dados obtidos com a realidade de dois agrupamentos que experimentaram novas formas de organização funcional e pedagógica. Os agrupamentos constituíram equipas educativas, e/ou CT alargados. Os conceitos encontrados estão em linha com a legislação, funcionando em Equipa por ano de escolaridade no caso do AgSC, ou em CT alargado, no caso do AgN, reportando-se administrativamente à turma de origem.

No AgSC, é realçado o “Trabalho de qualidade desenvolvido pela equipa multidisciplinar, no âmbito da educação especial; relações interpessoais muito positivas na comunidade educativa, alicerçadas na motivação, empenho e capacidade de trabalho dos profissionais, com reflexo na qualidade do serviço; promoção do empreendedorismo afirmando o agrupamento junto da comunidade educativa”. No AgN realça-se: “O trabalho em rede para a prevenção e redução do abandono; A criação de espaços de estudo autónomos e de socialização”. Serão fatores de melhoria para AgSC, “Estimular nos alunos a valorização do trabalho e o reconhecimento do esforço” e para o AgN: “A generalização do trabalho cooperativo”.

Na **Liderança** realçamos nas tarefas atribuídas aos coordenadores de DT, os inquiridos atribuem maior valoração aos itens “Presidir às reuniões do conselho”  $f=27$  e “Dirigir o trabalho dos DT”  $f=35$ , e menor aos itens “Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma”  $f=4$  e “Proporcionar interação profissional”  $f=17$ , secundarizando o papel do coordenador dos DT, relacionado com as lideranças ou com a sua intervenção na interação profissional dos DT.

**Quadro 4 - Tarefas do CDT (E. própria).**

Valoração	Presidir às reuniões CT	Dirigir o trabalho dos diretores/titulares de turma	Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma	Proporcionar a interação profissional
<b>Máxima</b>	27	35	4	17
<b>Mínima</b>	18	22	23	18

Ao DT “comete articular o trabalho entre os professores do CT em três áreas: currículo integrador; respeito por uma avaliação globalizante; comunicação e cooperação entre professores e encarregados de educação” D4-1. Esta afirmação, correspondida pelos outros entrevistados, realça a importância do trabalho do DT e conseqüentemente a intervenção dinamizadora e orientadora do CDT.

Os grupos de discussão reforçam as afirmações dos diretores “A legislação determina que o CT siga as orientações do conselho pedagógico, e as diretivas do CDT depende em grande medida da forma como o DT assume essa liderança”.

Outra questão essencial para perceber o campo de atuação das lideranças é como classifica as atribuições do CDT/CD? A q11 permite-nos analisar como encaram o trabalho das lideranças, do ponto de vista de responsabilização coletiva e partilhada, ou de responsabilidade individual e solitária.

**Quadro 5 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (E. própria).**

	Coordenar as atividades dos diretores de turma	Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma	Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo	Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas
<b>Muito Importante</b>	51	21	22	10
<b>Importante</b>	21	34	22	29
<b>Pouco Importante</b>	3	13	17	18
<b>Desnecessário</b>	2	7	11	14

Considerando igualmente importantes as quatro atribuições questionadas, procedemos à estatística cruzada das atribuições, utilizando o método estatístico da Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel obtendo um V de Cramer variável entre 0,253 e 0,330, estamos assim perante relações entre variáveis com uma intensidade fraca.

Os diretores destacam a grande importância do papel do DT e da sua coordenação, na condução dos trabalhos do CT e dos alunos e na monitorização dos resultados; D4:13 “Os documentos produzidos pelo DT e pelo CT assumem um papel essencial para a monitorização e avaliação das atividades”, D1:1 “Compete ao DT estabelecer o processo de interação entre os diferentes atores/autores do processo educativo”. Referem a dificuldade crescente das lideranças; D1:7 “A legislação não cria obstáculos a essa liderança, mas também não a promove”. Quanto ao perfil exigido para uma liderança eficaz por parte do DT apontam: “bom comunicador, competências de planeamento estratégico, claro nas suas afirmações, honesto e assertivo, capacidade de comunicação, organização e conhecimento da legislação”.

Os participantes convergem na apreciação que fazem da importância do papel de DT e desempenho do cargo, da dificuldade do exercício da sua liderança, e do perfil necessário que conduza a mudanças no funcionamento do conselho, afirmam “o DT tem a supervisão”, ou “mais complexo é ser líder perante pares, delinear estratégias, fazer com que as estratégias sejam globalmente cumpridas”. São fatores considerados fundamentais para uma liderança eficaz.

**Quadro 6 – Fatores de Liderança (E. própria).**

	<b>f</b>
Motivação	10
Formação	7
Sensibilidade	5
Conhecimento	4
Capacidade de gestão	3
Capacidade Gerir situações	3
Experiência	3
Organização	3
Ouvir os outros	3
Perfil	3

O *benchmarking* reforça os dados, revelando organizações com lideranças fortes que promovem a emergência de lideranças intermédias participativas e eficazes.

Quanto ao desempenho das lideranças nos dois agrupamentos no AgN “Apesar de algumas ações bem conseguidas no campo da autoavaliação e melhoria, estas ainda não tiveram impacto no sucesso educativo”. Como pontos fortes apresenta a auscultação dos DT à comunidade educativa. No AgSC, realçamos: “Liderança forte, permitindo a emergência de lideranças participativas nos diferentes órgãos de gestão intermédia”.

Em relação à **Autonomia**, o CT, tem na autonomia consentida ou conquistada, a causa e consequência para um funcionamento com “avanços”, “recuos” ou de “estagnação permanente”.

**Quadro 7 – Considera que o grau de autonomia do CT é (E. própria).**

	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Insuficiente</b>	20	25,3
<b>Suficiente</b>	56	70,9
<b>Excessivo</b>	2	2,5
<b>Não é importante para o funcionamento</b>	1	1,3
<b>Total</b>	79	100,0

Uns consideram “o trabalho dos professores não é limitado pela autonomia vigente” I-25; e “Ao nível pedagógico existe autonomia para agir, dentro dos parâmetros estabelecidos pela administração educativa e pelos documentos de orientação educativa do agrupamento” I-52; ou “O CT tem autonomia suficiente para deliberar os assuntos que são da sua competência” I-66. Outros emitem opiniões contrárias, “o CT deveria ser soberano na avaliação” I-40, ou “depende sempre da decisão de outros órgãos” I-47.

Solicitou-se a opinião sobre se a autonomia de que goza a escola pública (Q8).

**Quadro 8 - Autonomia do CT (q19) (E. própria).**

	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Insuficiente</b>	36	45,6
<b>Suficiente</b>	42	53,2
<b>Total</b>	78	98,7

As justificações são contraditórias: “Autonomia para quê? Mais trabalho?” I-4; ou “a autonomia que o CT tem é suficiente”, I- 46. Contrariamente: “Deveria

ter autonomia poder criar e desenvolver projetos alternativos que fossem ao encontro das necessidades reais dos alunos” l-54.

De um modo geral, nas entrevistas confirmam a diferença de opiniões dos intervenientes na escola sobre a autonomia de que esta goza. Realçamos: D1:3 “o “sucesso” do funcionamento do CT depende em grande medida da forma como o DT assume, ou não, essa liderança”, ou sobre a ação do CT, D4:29 “assumindo-se cada vez mais como um órgão autónomo que decide, faz sugestões, propõe soluções e alternativas”, traduzindo-se na relação estreita entre a autonomia “possível” e a liderança do DT. Sobre a autonomia do CT versus autonomia da escola pública, referem a dependência da legislação e em particular do documento orientador do lançamento de ano letivo. Este define a turma como o elemento administrativo de base. Invoca-se a necessidade de uma verdadeira autonomia, como diz D2:84 “a autonomia neste momento é aquilo que nos mandam fazer”, ou D3:72 “Não há cultura de autonomia. Que a tutela perceba que de facto existem diferenças entre aquilo que está escrito no papel, os projetos e a realidade”.

Os grupos de discussão revelaram coincidência de opiniões quanto à pretensa “Autonomia da Escola Pública”. Os níveis de autonomia são considerados fracos, limitando-se ao papel de construção dos projetos internos e de cumprimento de metas traçadas pela tutela. Afirma-se: “fala-se muito em autonomia mas o que resulta dessa autonomia? Menos autonomia e mais diretividade política” P1.5; sobre os alunos com necessidades educativas especiais integrados nas turmas, “os agrupamentos deviam ter respostas na educação especial as respostas que temos são exteriores” P1.6. Sobre a autonomia do CT e a liderança do DT, uma citação sintetiza a opinião geral dos participantes, “queremos ser líderes, queremos dar respostas eficazes e depois na prática não conseguimos nada. Que autonomia temos nós?”. E quase como corolário: “A autonomia que existe é em termos do plano anual de atividades” P1.1.

Com o *Benchmarking* foi possível analisar como os agrupamentos gerem a autonomia possível e a estendem ao CT/equipas educativas, destacando o papel dos DT, na condução e gestão dos trabalhos, na ligação com a escola, a família e a comunidade.

Os documentos referem o reconhecimento pela comunidade educativa como um dos fatores de sucesso e motivação dos alunos. Sobre AgSC, lê-se: “reconhece a qualidade do trabalho desenvolvido, o que se reflete no elevado grau de satisfação dos alunos, dos trabalhadores e dos pais”, e sobre a ação das lideranças “É de salientar o papel dinamizador do agrupamento no desenvolvimento sociocultural do meio em que se insere”. Sobre a utilização da autonomia que dispõe a escola na sua inserção na comunidade, lê-se: “é uma mais-valia

para a comunidade envolvente". Na prestação do serviço educativo, "a gestão do currículo é feita com base num trabalho cooperativo e no envolvimento de todos os docentes".

No AgN, os documentos referem o reconhecimento da comunidade: "A comunidade identifica princípios e valores que concorrem para a integração dos jovens na sociedade o empenho dos profissionais". Sobre as práticas de ensino destaca-se: "Os PCT,s identificam as estratégias de diferenciação pedagógica possibilitando a adequação das práticas de ensino aos ritmos de aprendizagem".

### **Conclusões e implicações**

A estrutura Conselho de Turma (CT) é um elemento fulcral na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização. Evidencia-se a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das direções de turma, não devendo ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída. Nos agrupamentos estudados, são praticados modelos de atribuição de direção de turma de acordo com critérios pedagógicos, o que demonstra a viabilidade de tais medidas, no quadro de uma gestão de escola que prioriza a eficácia pedagógica.

O trabalho de investigação procurou dar um contributo para a compreensão da complexidade que caracteriza o CT, e encontrar linhas de atuação que dessem respostas e/ou pistas de atuação face aos objetivos traçados.

1. O CT terá que passar a ser reconhecido como um órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica, como aliás está definido nos textos legais. A gestão da escola tem que incorporar ajustes que permitam criar condições para a maior eficácia do funcionamento dos CT, particularmente pela tentativa de reduzir o número de turmas atribuídas a cada docente. Segundo Marques (2002:20), há uma ligação entre o ensino, orientação e avaliação, formando um processo circular que transforma a avaliação em orientação e o DT no coordenador da orientação e avaliação.

As competências básicas que devem estar adquiridas à saída do ensino básico devem ser o alvo prioritário e preferencial para a atuação do CT. Segundo Roldão (2005:48), "As competências, enquanto conceito, têm de ser aprofundadas no plano teórico, debatido o seu sentido e estudado entre professores, confrontando-o com as práticas que habitualmente desenvolvem, para poder ter alguma eficácia no plano do conhecimento profissional e da prática que ele deve configurar".

2. Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo, permitiu-nos reconhecer obstáculos e conhecer estratégias inovadoras para os ultrapassar. A falta de tempo

“muro” quase sempre intransponível, tempos de trabalho individual e de trabalho de escola, colocados nos semanários horários dos docentes que, supostamente, seriam para trabalho colaborativo, utilizados para apoios. As reuniões formais e informais, referidas como fundamentais para a partilha de ideias, conhecimento e construção de estratégias diversificadas de ensino são dificultadas. Ressalta igualmente que o funcionamento do CT implica uma mudança na natureza das reuniões, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efetiva gestão e intervenção. O CT deverá reunir-se frequentemente a fim de assumir o papel de liderança e coordenação do projeto da turma, fomentando o debate e a convergência do trabalho. As operacionalizações das estratégias educativas mais adequadas às características de cada turma serão definidas no Projeto Curricular de Turma, adequando o Currículo Nacional e o Projeto Educativo da Escola ao contexto da turma de modo a dar resposta às especificidades dos alunos.

3. As condições para o exercício das lideranças contribuem para o desempenho da função do DT enquanto gestor intermédio e responsável pela liderança do grupo turma e do seu CT. A eficácia deste órgão depende muito da sua estratégia como líder. Dá-se realce à complexidade de competências exigidas ao DT, nas questões pedagógicas e burocráticas. Roldão (1995) sustenta que se deve restituir as funções do DT ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular de modo a contribuir para uma educação de qualidade na escola.

O perfil do DT deverá ser o de um profissional de educação, “motivado e que consegue motivar”, “organizado”, “tem de acima de tudo de gostar daquilo que está a fazer”, “ter sensibilidade”, “ser uma pessoa com muito bom senso”, e como refere Favinha (2010), que reconhece e seleciona informação pertinente, capaz de tomar decisões conscientes e coletivas bem como a de avaliar os seus resultados e modificá-los quando necessário, atuando como um verdadeiro mediador curricular.

4. O significado de autonomia assenta num reforço de competências e de responsabilização, sublinhando as “particularidades” e as “contrapartidas”. Atribui-se à autonomia da escola o significado de identidade própria, de compromisso recíproco, de aumento da responsabilidade dos agentes educativos, de potenciação do conhecimento da escola, assim como de cumprimento de metas contratualizadas. Ao nível da seleção e recrutamento dos docentes, a escola não tem o sistema que deseja. Poder-se-ia pensar que a autonomia é uma realidade no sistema educativo português, contudo a maioria das escolas encontra-se, segundo Lima (2006:39), no grau zero de autonomia contratualizada “congruente com uma política e administração do tipo centralizado-desconcentrado”. A escola depara-se com a interferência da administração recebendo frequentemente, orientações para cumprir que relegam a autonomia para a operacionalização

local da decisão superior. Esta “interferência” no plano da regulamentação do *modus operandi* é percebida pelas escolas como “obstaculizando a diversidade de operacionalização das políticas, potenciando a homogeneização das práticas gestionárias, promovendo a indiferenciação das escolas, convidando-as a uma autonomia funcional e “esvaziando de algum sentido” o contrato de autonomia (Formosinho et al, 2009:13). A autonomia é imposta pela tutela às escolas, numa política do topo para a base, determinada a nível central, sendo transferidas para as escolas competências que não foram solicitadas. A autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais no plano retórico do que no plano prático, mas frequente nos discursos políticos. Barroso (2004:49) refere que a autonomia é uma “ficção necessária”.

Contudo, a autonomia continua a ser almejada e as escolas querem estar na “linha da frente”. Os agrupamentos estudados apresentam práticas de autoavaliação e de autorregulação, permitindo-lhes equacionar prioridades e hierarquizar necessidades. É visível neste estudo, que o aspeto fundamental da crescente autonomia das escolas é o reforço da capacidade destas para decidirem sobre a gestão dos processos de ensino e de aprendizagem. O papel da Escola e dos Professores não se situa essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e da organização. A gestão curricular processa-se a vários níveis: da própria escola, da turma e dos professores. É no CT que o trabalho colaborativo e cooperativo deverá atingir maior significado, pois é nele que se desenvolve o trabalho reflexivo de Gestão e de Articulação do Currículo.

5. A organização da escola/agrupamento por equipas educativas, não sendo o modelo de organização que impera no nosso sistema educativo, a sua adoção implicaria uma profunda reorganização da escola e do trabalho docente (Esteves e Machado, 2008). Para muitos o CT é já uma equipa educativa, visto ser constituído por um grupo de docentes, responsável por um grupo de alunos. Desconhecem, no entanto, a sua filosofia, a sua organização, em contraste com a do CT. Aqueles que já experimentaram outras formas de organização, onde a gestão flexível dos currículos é evidente e onde se promove um trabalho colaborativo mais profundo, acreditam noutro tipo de organização pedagógico-administrativa. No sistema vigente, o CT é para já incontornável.

Em síntese, os conceitos organização, liderança e autonomia estão interligados, movem-se, cruzam-se para dar resposta aos objetivos traçados. O sucesso do CT face à escola atual, corre alguns perigos que passam pelo apego de alguns professores, e gestores a fórmulas ultrapassadas de ensino e gestão, à Administração que “diz que altera mas não altera nada”, à pouca apetência e fraco empenho dos interesses locais pelas questões educativas. Como nos lembra Nóvoa (1995), os problemas educativos não encontram só resposta no



tempo e no espaço diretamente escolares. Queremos acrescentar que o modelo de organização por equipas educativas é ainda uma utopia. A geometria das turmas muda de ano para ano e a alocação de professores a cada turma depende de vários fatores externos à escola. É difícil encontrar esta geometria sem que seja dada à organização ESCOLA, autonomia para o fazer. Esse seria o caminho já que cada equipa educativa funcionaria como um “núcleo autossuficiente” em que “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,1969:224).

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2) 49-83.
- Boavista, C. e Sousa, O de. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Esteves, Z. e Machado, J. (2008). *Organização da escola por equipas educativas*. Um estudo exploratório. Braga: Agrupamento de Escolas de Real. Policopiado.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas Escolas Portuguesas - o caso do Diretor de Turma e a mediação da coordenação curricular no Conselho de Turma, *Ensino Em-Revista* 17(1) 177-201.
- Favinha, M., Góis, M. e Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*. Repositório Científico de a Univ. de Évora. [Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf,02/06/2012>].
- Formosinho, J. et al (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. A. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Profesión Docente. Docêncian.15. [disponível em <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf,22/06/2010>].
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Queluz de Baixo: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Orden, A. (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid: Magisterio Español.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.

- Peixoto, M. et al (2003). *Arte e grande público—a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados.
- Roldão, M. C. (1995). *Gestão Curricular—Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos e Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de Ensino e Aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2011). Formação de Professores na Investigação Portuguesa. Um Olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 139-155.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Tardif, M. (2005). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

**M<sup>a</sup> de Fátima Dias dos Santos Saloio**

Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (Ministério da Educação. Portugal). Doutora em Educação pela Universidade de Huelva (Espanha).  
Email: maria.saloio@gmail.com

**Juan A. Morales-Lozano**

Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Miembro del Grupo de Investigación Didáctica (HUM390)  
Email: jamorales@us.es

**Correspondência**

Maria de Fátima Dias dos Santos Saloio  
Rua António Silva e Sousa, n.5 R/C dto.  
2500 -278 Caldas da Rainha

Data de submissão: Outubro 2016  
Data de avaliação: Dezembro 2016  
Data de publicação: Abril 2017