

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Conselho de Turma : liderança, organização, autonomia

Consejo de Clase : liderazgo, organización, autonomía

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Maria de Fátima Dias dos Santos Saloio

Fecha de lectura: 15 de diciembre de 2015

Bajo la dirección de doctor:

Juan Antonio Morales Lozano

Huelva, 2015





**Universidad
de Huelva**

TESE DE DOUTORAMENTO

TESIS DOCTORAL

“CONSELHO DE TURMA: LIDERANÇA, ORGANIZAÇÃO, AUTONOMIA”

“CONSEJO DE CLASE: LIDERAZGO, ORGANIZACIÓN, AUTONOMÍA”

DOUTORANDA

MARIA DE FÁTIMA DIAS DOS SANTOS SALOIO

DIRETOR

PROFESSOR DOUTOR JUAN ANTONIO MORALES LOZANO

2015

Dissertação para a obtenção do Grau de Doutor no ramo das Ciências da Educação, apresentada por Maria de Fátima Dias Dos Santos Saloio à Universidade de Huelva, sob a orientação do professor doutor D. Juan Antonio Morales Lozano.

Para o António,
para a nossa filha Mafalda,
por me ajudarem a acreditar
que podemos transformar
sonhos em realidade(s).

Pelo sonho é que vamos

Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos,
basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.

**Chegamos? Não chegamos?
— Partimos. Vamos. Somos.**

Sebastião da Gama
Pelo sonho é que vamos
Lisboa, Ed. Ática, 1992

Por el sueño es que vamos

Por el sueño es que vamos,
Conmovidos y mudos.
¿Llegamos? ¿No llegamos?
Haya o no haya frutos,
por el sueño es que vamos.
Basta la fe en lo que tenemos,
basta la esperanza en aquello
que tal vez no tendremos.
Basta que el alma demos,
con la misma alegría
a lo que desconocemos
y a lo que es del día a día.

**Llegamos? No llegamos?
— Partimos. Vamos. Somos**

Sebastião da Gama
Pelo sonho é que vamos
Lisboa, Ed. Ática, 1992

“Una niña, un
profesor, un libro
y
una pluma
pueden
cambiar el mundo.
La educación es
la única solución”.

Malala Yousafzai (discurso
ONU, 2013)

“Uma Criança, um
professor, um livro
e uma caneta
podem mudar o
mundo.
A educação é a
única solução”.

Malala Yousafzai (discurso
ONU, 2013)

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	XVII
ÍNDICE DE FIGURAS	XXIX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXXIII
SIGLAS E ABREVIATURAS	XXXV
GLOSSÁRIO	XXXVII
AGRADECIMENTOS	XLI
AGRADECIMIENTOS	XLIII
RESUMO	XLV
RESUMEN	XLVII
RÉSUMÉ	XLIX
ABSTRACT	LI
RESUMO ALARGADO DA TESE	LIII
RESUMEN AMPLIO DE LA TESIS	XCIII
APRESENTAÇÃO.....	1
PRESENTACIÓN	5
INTRODUÇÃO.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I – OS PROPÓSITOS DO ESTUDO	13
1.1 – Objeto de Estudo	15
1.2 – Relevância do Estudo e formulação de questões de investigação .	16
1.3 – Objetivos a alcançar	18
1.4 – Desenho da Investigação	18
1.5 – Definição de Termos/Conceitos	21

CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE	41
2.1 – A Organização Funcional	43
2.1.1 – Organização por anos de escolaridade e ciclos de ensino	43
2.1.2 – O critério de Temporalidade e de Sequencialidade	60
2.1.3 – Distribuição do serviço docente	66
2.2 – A Organização Pedagógica	68
2.2.1 – O Conselho de Turma	68
2.2.2 – As Equipas Educativas	70
2.3 – A Organização Curricular	72
2.3.1 – Dimensões Organizativas da Gestão Curricular	72
2.3.2 – Contextos/níveis de decisão curricular	73
 CAPÍTULO III – LIDERANÇA	 77
3.1 – A decisão no sistema escolar	79
3.2 – Liderança e dinâmicas de gestão pedagógica	83
3.3 – O Papel do Diretor de Turma	88
3.4 – A relação Professores/Diretor de Turma no plano da Gestão do Currículo	92
 CAPÍTULO IV – AUTONOMIA	 101
4.1 – Os Documentos da Política Educativa	103
4.1.1 – O Projeto Educativo de Escola/Agrupamento	103
4.1.2 – O Regulamento Interno	109
4.1.3 – O Orçamento	113
4.1.4 – O Projeto Curricular de Escola/Agrupamento	113
4.1.5 – O Plano Anual ou Plurianual de Escola/Agrupamento	117
4.1.6 – O Projeto Curricular de Turma	118
4.2 – O Projeto Educativo Local	121
4.2.1 – Fundamentos e metodologia	121
4.2.2 – Parcerias e Compromissos – Região/Agrupamento	126
4.3 – O Reforço da Autonomia da Escola Pública	127
4.3.1 – Natureza Organizacional	127
4.3.2 – Natureza Pedagógica	130
4.3.3 – Natureza Curricular	132
4.3.4 – Natureza Avaliativa	133

4.4 – Contratos de Autonomia	142
4.4.1 – Dimensões estratégicas da Autonomia	142
CAPÍTULO V – ESTRUTURAS ORGANIZATIVAS – CONSELHO DE TURMA / EQUIPAS EDUCATIVAS	149
5.1 – O Conselho de Turma	151
5.1.1 – Normativos	151
5.1.2 – Liderança	161
5.1.3 – Vigência de atuação/sequencialidade	163
5.1.4 – Construção do PCT	165
5.2 – Equipas Educativas.....	167
5.2.1 – Abrangência	167
5.2.2 – Temporalidade	170
5.2.3 – Sequencialidade	171
5.2.4 – Construção do Projeto Curricular Integrado	173
5.3 – O trabalho colaborativo.....	181
5.3.1 – Fundamentos do trabalho colaborativo	181
5.3.2 – Vantagens do trabalho colaborativo na dinâmica do conselho de turma	183
5.3.3 – Obstáculos a vencer para o sucesso do conselho de turma/equipas Educativas	187
CAPÍTULO VI – A DIFERENCIAÇÃO DO CURRÍCULO - GEOMETRIA E ORGANIZAÇÃO VARIÁVEL	191
6.1 – Organizar a escola para a diferenciação curricular	193
6.2 – Contextos/níveis de decisão curricular	203
6.3 – Refletir/Agir sobre a diferença	208
6.4 – Práticas de integração curricular	211
CAPÍTULO VII – INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS	217
7.1 – Procedimentos metodológicos	219
7.2 – População e Amostra	228
7.3 – Instrumentos de Investigação	258
7.3.1 – O Inquérito por Questionário	259
7.3.2 – A Entrevista	278
7.3.3 – Grupos de discussão	296
7.3.4 – Benchmarking	314

CAPÍTULO VIII – APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E RESULTADOS	329
8.1 – O trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas	334
8.2 – O trabalho colaborativo	382
8.3 – Condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT/ Coordenador de Equipa	398
8.4 – A autonomia do conselho de turma e a atuação das equipas educativas	418
8.5 – O funcionamento do conselho de turma (CT) e das equipas educativas	434
CAPITULO IX – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	465
9.1 – Conclusões	467
9.2 – Limitações	479
9.3 – Implicações	481
BIBLIOGRAFIA GERAL	483

LISTA DESCRITIVA DOS ANEXOS (Cd-Rom)

Pasta 1 – Curriculum Vitae

Pasta 2 – Dissertação PDF

Pasta 3 – Resumo alargado PDF

A - Resumo alargado em espanhol.pdf

B - Resumo em português.pdf

Pasta 4 – Resumos – Português – Espanhol – Francês - Inglês

Pasta 5 – Questionários

A - Pedidos de autorização

B - Diferentes versões

C - Instrumentos de valoração

D - Instrumentos de Suporte

E - Ficheiros SPSS

Pasta 6 – Entrevistas

A - Protocolos

B - Transcrição das entrevistas

C - Diferentes Versões

D - Instrumentos de valoração

D - Instrumentos de Suporte

F - Ficheiros ATLAS.ti

Pasta 7 – Grupos de Discussão

A - Protocolos

B – Transcrição dos GD

C - Diferentes Versões

D - Instrumentos de Valoração

E - Instrumentos de Suporte

F - Ficheiros ATAL ti

Pasta 8 – Benchmarking – documentos de suporte

A - Protocolos

B - Documentos política educativa AgN

C - Documentos Política Educativa AgSC

D – Documentos IGE

E – Documentos resultantes do Benchmarking

F – Projetos Inovadores

ÍNDICE DE QUADROS

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Quadro	1	Autonomia – Aspetos considerados fundamentais para o nosso estudo.	LX
Quadro	2	População abrangida pelo estudo.	LXVII
Quadro	3	Composição da amostra.	LXVII
Quadro	4	Dimensões da análise.	LXVIII
Quadro	5	Relação dos Eixos de Investigação com os Instrumentos.	LXIX
Quadro	6	Tarefas do CDT.	LXIX
Quadro	7	Atribuições do CDT/conselho de docentes (q11).	LXXI
Quadro	8	Atribuições do CDT/CD – Medidas simétricas — Est. – V de Cramer e Fi – Coeficiente de contingência.	LXXII
Quadro	9	Fatores de Liderança.	LXXIII
Quadro	10	Relação dos Eixos de Investigação com os Instrumentos.	LXXIV
Quadro	11	Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT.	LXXVI
Quadro	12	Modalidades de colaboração no CT.	LXXVII
Quadro	13	Relação dos Eixos de Investigação com os Instrumentos.	LXXX
Quadro	14	Grau de autonomia do CT (q18).	LXXXI
Quadro	15	Autonomia do CT (q19).	LXXXI
Quadro	16	Autonomía – Aspectos considerados fundamentales para nuestro estudio.	C
Quadro	17	Población cubierto por el estudio.	CVI
Quadro	18	Composición de la muestra.	CVII
Quadro	19	Dimensiones del análisis.	CVIII
Quadro	20	Relación de los Ejes de la Investigación con los Instrumentos.	CIX
Quadro	21	Tareas del CDC.	CIX
Quadro	22	Atribuciones del coordinador de los DC/CD (q11).	CXI
Quadro	23	Atribuciones del coordinador DC/CD – Medidas simétricas — Estadística – V de Cramer e Fi – Coef. contingencia.	CXI
Quadro	24	Factores de Liderazgo.	CXIII
Quadro	25	Relación de la investigación de los ejes com los instrumentos.	CXIV

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Quadro	26	Expectativas – Expectativas relativamente a la organización de lo CC.	CXV
Quadro	27	Acuerdos de colaboración en CC.	CXVII
Quadro	28	Relación de los ejes de la investigación com los instrumentos.	CXX
Quadro	29	Grado Autonomía do CC (q18).	CXXI
Quadro	30	Autonomía de lo CC	CXXII
Quadro	31	Definição de conteúdos funcionais do diretor de turma.	25
Quadro	32	Definição de conteúdos funcionais do diretor de turma.	26
Quadro	33	Definição de competências associadas às funções do diretor de turma.	27
Quadro	34	Matriz curricular do 1.º ciclo (Fonte ME).	47
Quadro	35	Matriz curricular do 2.º ciclo (Fonte ME).	48
Quadro	36	Matriz curricular do 2.º ciclo (Fonte ME).	50
Quadro	37	Matriz curricular do 3.º ciclo (Fonte ME).	52
Quadro	38	Matriz curricular do 3.º ciclo (Fonte ME).	53
Quadro	39	Carga horária – ensino secundário – cursos científico-humanísticos (Fonte ME).	54
Quadro	40	Carga horária – ensino secundário – cursos científico-humanísticos (Fonte ME).	56
Quadro	41	Carga horária – ensino secundário – cursos científico-humanísticos (Fonte ME).	57
Quadro	42	Carga horária – ensino secundário – cursos científico-humanísticos (Fonte ME).	58
Quadro	43	Carga horária – ensino secundário – cursos profissionais (Fonte ME).	59
Quadro	44	Carga horária – ensino secundário – ensino recorrente (Fonte ME).	59
Quadro	45	Categorias e subcategorias de critérios de sequência de conteúdos (Fonte Ribeiro,1999).	62
Quadro	46	Variáveis da organização pedagógica – Conselho de Turma/Equipas Educativas.	72
Quadro	47	Contextos e níveis de decisão – abrangência/concretização.	74
Quadro	48	Coordenação do ensino – Conselho de Turma/Equipas Educativas.	75
Quadro	49	Diferentes estados do contexto (Fonte: Pacheco, 1999, citando D.C:E.1983).	82
Quadro	50	Estilos de liderança segundo Lewin (Fonte: Peixoto et al,2003).	85
Quadro	51	Níveis de participação e níveis desejáveis de participação nas atividades de liderança curricular (Fonte: Elliot, 1997).	87

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Quadro	52	Competências do diretor de turma.	89
Quadro	53	Dimensões de um projeto - (Fonte: Leite et al, 2001:13).	107
Quadro	54	Resumo das atribuições e da importância do PEE.	108
Quadro	55	O PEE e a celebração dos vários contratos de autonomia.	109
Quadro	56	Estrutura do R.I. Escola/Agrupamento.	110
Quadro	57	Contributos para a construção de um Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (Fonte: Leite et al, 2001:20).	116
Quadro	58	Fases de construção do Projeto Curricular Integrado (Fonte: Pacheco, 1998 - adaptado).	125
Quadro	59	Modelos de Gestão legislados e praticados (1974 a 2010)	129
Quadro	60	Domínios, campos de análise e referentes – Resultados - (Fonte: IGE-adaptado).	137
Quadro	61	Domínios, campos de análise e referentes – Prestação de Serviço Educativo - (Fonte: IGE).	137
Quadro	62	Domínios, campos de análise e referentes – Prestação do Serviço Educativo- (Fonte: IGE).	138
Quadro	63	Domínios, campos de análise e referentes – Liderança e Gestão - (Fonte: IGE).	139
Quadro	64	Domínios, campos de análise e referentes – Autoavaliação e Melhoria - (Fonte: IGE).	139
Quadro	65	Descritores dos níveis de classificação - (Fonte: IGE).	139
Quadro	66	Metodologia de trabalho da avaliação externa - (Fonte: IGE).	140
Quadro	67	Percurso diacrónico na orientação educativa (do Diretor de Classe ao Diretor de Turma.	152
Quadro	68	Metodologia seguida na elaboração do Projeto Curricular de Turma.	166
Quadro	69	Da diferenciação espontânea à diferenciação planeada.	198
Quadro	70	Implicações do princípio de diferenciação. Fonte (Roldão:2003).	202
Quadro	71	Dimensões da Integração Curricular. Fonte (Alonso, 1997), (Adaptado).	204
Quadro	72	Modelos de organização curricular – Fonte: A. Ribeiro, (Adaptado).	207
Quadro	73	Métodos de Amostragem (Fonte: Elaboração própria).	229
Quadro	74	Caracterização demográfica dos concelhos da população do estudo (Fonte: De acordo com os dados da PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo em http://www.pordata.pt/).	230
Quadro	75	Caracterização do agrupamento de escolas AgN.	232
Quadro	76	Caracterização da população escolar do agrupamento de escolas AgN.	232
Quadro	77	Nacionalidade dos alunos do agrupamento de escolas	232

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
		AgN.	
Quadro	78	Dados socioeconómicos dos alunos do agrupamento de escolas AgN.	233
Quadro	79	Pessoal docente do agrupamento de escolas AgN.	233
Quadro	80	Pessoal não docente do agrupamento de escolas AgN.	234
Quadro	81	Formação académica e ocupação profissional dos pais do agrupamento de escolas AgN.	234
Quadro	82	Caracterização do agrupamento de escolas AgSC.	235
Quadro	83	Caracterização do agrupamento de escolas AgSC.	236
Quadro	84	Nacionalidade dos alunos do agrupamento de escolas AgSC.	236
Quadro	85	Dados socioeconómicos dos alunos do agrupamento de escolas AgSC.	236
Quadro	86	Formação académica e ocupação profissional dos pais do agrupamento de escolas AgSC.	236
Quadro	87	Pessoal docente do agrupamento de escolas AgSC.	237
Quadro	88	Pessoal não docente do agrupamento de escolas AgSC.	237
Quadro	89	População abrangida pelo estudo.	238
Quadro	90	Composição da amostra.	242
Quadro	91	Dimensões da análise.	244
Quadro	92	Idade dos respondentes e habilitações académicas - validade.	247
Quadro	93	Idade dos respondentes e habilitações académicas.	248
Quadro	94	Tempo de serviço dos respondentes- validade.	248
Quadro	95	Tempo de serviço dos respondentes- validade.	249
Quadro	96	Habilitações académicas.	250
Quadro	97	Grupo de recrutamento.	251
Quadro	98	Categoria Profissional.	252
Quadro	99	Agrupamento onde exerce atividade.	253
Quadro	100	Desempenho do cargo de CDT, TT/DT.	255
Quadro	101	Número de anos de exercício no cargo de Coordenador DT/CD.	256
Quadro	102	Número de anos de exercício no cargo de TT/DT.	256
Quadro	103	Anos nos cargos de CCD/CDT e TT/DT.	257
Quadro	104	Anos nos cargos de CCD/CDT e TT/DT.	257
Quadro	105	Juício de Expertos (Peritos).	264
Quadro	106	Formulário de validação – Parte I.	265
Quadro	107	Formulário de validação – Parte I.	266
Quadro	108	Formulário de validação – Parte II.	267

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Quadro	109	Formulário de validação – Parte III.	268
Quadro	110	Formulário de validação – Parte IV.	269
Quadro	111	Formulário de valoração do Questionário.	270
Quadro	112	Valoração dos Juízos de Expertos (Peritos).	271
Quadro	113	Valoração dos Juízos de Expertos (Peritos).	271
Quadro	114	Validação / valoração dos Juízos Expertos (Peritos).	271
Quadro	115	Apreciação global do instrumento.	272
Quadro	116	Inquérito I, Parte I.	273
Quadro	117	Inquérito I, Parte II.	274
Quadro	118	Inquérito I, Parte III.	275
Quadro	119	Inquérito I, Parte IV.	276
Quadro	120	Correspondência entre o instrumento e os objetivos de estudo.	276
Quadro	121	Codificação das entrevistas.	279
Quadro	122	Guião da entrevista.	280
Quadro	123	Perfil do entrevistado.	281
Quadro	124	Legitimação da entrevista.	281
Quadro	125	Tema- B Liderança.	282
Quadro	126	Tema C- Organização.	283
Quadro	127	Tema D- Autonomia.	284
Quadro	128	Tema E- Outros Aspetos.	284
Quadro	129	Tema F- Finalização da entrevista..	284
Quadro	130	Valoração do guião da entrevista	285
Quadro	131	Valoração do guião da entrevista – questões abertas.	285
Quadro	132	Apreciação global do instrumento - Juízo Expertos.	286
Quadro	133	Correspondência entre o instrumento e os objetivos de estudo.	287
Quadro	134	Correspondência entre a codificação e os objetivos de estudo.	291
Quadro	135	Processo de codificação e constituição de famílias de códigos.	292
Quadro	136	Lista de códigos.	294
Quadro	137	Lista da HU.	296
Quadro	138	Fases para implementação dos Grupos Discussão.	299
Quadro	139	Posicionamentos adequados e inadequados do moderador (Fonte: EnEPQ, a partir de Callejo (1998); Gutierrez (2008).	301
Quadro	140	Perfil dos elementos do GD.	304

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Quadro	141	Legitimação do GD.	304
Quadro	142	Tema- B Liderança - GD.	305
Quadro	143	Tema C – Organização - GD.	306
Quadro	144	Tema D – Autonomia - GD.	308
Quadro	145	Tema E – Outros Aspetos – GD.	308
Quadro	146	Tema F - Finalização do Grupo de Discussão.	308
Quadro	147	Valoração do guião do Grupo de Discussão.	309
Quadro	148	Apreciação global do instrumento.	310
Quadro	149	Correspondência entre o instrumento e os objetivos de estudo.	310
Quadro	150	Composição e perfil dos elementos do grupo discussão – AgSC – Caldas.	312
Quadro	151	Composição e perfil dos elementos do grupo discussão – AgN – Nazaré.	312
Quadro	152	Códigos GD – Famílias / Codificação.	313
Quadro	153	Lista de códigos.	314
Quadro	154	Tipos de <i>Benchmarking</i> .	316
Quadro	155	Mitos de <i>Benchmarking</i> (Fonte: Spendolini 1994).	317
Quadro	156	Indicadores de Sucesso (Fonte: Camp 1998, adaptado pela própria).	318
Quadro	157	Aplicação da metodologia selecionada - Planeamento.	322
Quadro	158	Aplicação da metodologia selecionada – Análise.	323
Quadro	159	Aplicação da metodologia selecionada - Integração.	324
Quadro	160	Aplicação da metodologia selecionada - Ação.	324
Quadro	161	Matriz comum para plano de melhoria (AgN e AgSC).	326
Quadro	162	Matriz comum para plano interno de Formação (AgN e AgSC).	327
Quadro	163	Correspondência - Objetivos / Instrumentos de investigação.	333
Quadro	164	Questões tratadas para o objetivo 1.	335
Quadro	165	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes.	336
Quadro	166	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.1).	336
Quadro	167	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.2).	337
Quadro	168	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.3).	339
Quadro	169	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.4).	341
Quadro	170	Atribuições do coordenador dos diretores de	342

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
		turma/conselho de docentes – Tabulação cruzada - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.	
Quadro	171	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Tabulação cruzada – q11.1 / q11.3 - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.	343
Quadro	172	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas direcionais – q11.1 / q11.3 – Coeficiente de incerteza.	343
Quadro	173	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas – q11.1 / q11.3 – Estatística – V de Cramé e Fi – Coeficiente de contingência.	344
Quadro	174	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Tabulação cruzada – q11.1 / q11.4 - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.	344
Quadro	175	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas direcionais – q11.1 / q11.4 – Coeficiente de incerteza.	345
Quadro	176	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas – q11.1 / q11.4 – Estatística – V de Cramé e Fi – Coeficiente de contingência.	345
Quadro	177	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Tabulação cruzada – q11.2 / q11.3 - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.	346
Quadro	178	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas direcionais – q11.2 / q11.3 – Coeficiente de incerteza.	346
Quadro	179	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas – q11.2 / q11.3 – Estatística – V de Cramé e Fi – Coeficiente de contingência.	347
Quadro	180	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Tabulação cruzada – q11.2 / q11.4 - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.	347
Quadro	181	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Med. Direcionais – q11.2 / q11.4 – Coef. incerteza.	348
Quadro	182	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas – q11.2 / q11.4 – Estatística – V de Cramé e Fi – Coeficiente de contingência.	348
Quadro	183	Atribuições do coordenador dos diretores de turma – justificações das respostas (q11).	349
Quadro	184	Gestão dos espaços comuns e intercâmbio de ideias – Estatística (q12).	350

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Quadro	185	Gestão dos espaços comuns e intercâmbio de ideias (q12).	351
Quadro	186	Gestão dos espaços e intercâmbio de ideias – questões abertas- justificação (q12).	352
Quadro	187	Constituição de equipas educativas como resposta ao CT – Estatística (q13).	353
Quadro	188	Constituição de equipas educativas como resposta ao CT (q13).	353
Quadro	189	Constituição de equipas educativas como resposta ao CT – justificações das respostas (q13).	355
Quadro	190	Convivência das Estruturas Pedagógicas / CT – Estatística (q14).	356
Quadro	191	Convivência das Estruturas Pedagógicas / CT (q14)	357
Quadro	192	Convivências das Estruturas Pedagóg. /CT-justificações (q14).	358
Quadro	193	Integração no CT (q16) – Resposta ao funcionamento do CT.	359
Quadro	194	Integração no CT (q16).	359
Quadro	195	Integração no CT - Justificações (q16).	361
Quadro	196	Modalidades de colaboração no CT (q17).	362
Quadro	197	Modalidades de colaboração no CT – Categorização (q17).	364
Quadro	198	Grau de autonomia do CT (q18) – Média, Moda e Variação.	365
Quadro	199	Grau de autonomia do CT (q18).	365
Quadro	200	Grau de autonomia do CT – Justificações (q18).	367
Quadro	201	Grau de autonomia do CT – Categorização (q18).	368
Quadro	202	Citações por código – Entrevistas aos diretores de escolas.	368
Quadro	203	Contagem de palavras – Citações por código – Entrevistas aos diretores.	369
Quadro	204	Número de Citações por código – Entrevistas aos diretores de escolas.	371
Quadro	205	Citações codificadas /código – C-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.	372
Quadro	206	Citações codificadas/código – C-2.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.	374
Quadro	207	Citações codificadas/código – C-2.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.	375
Quadro	208	Citações codificadas/código – C-2.4 - Entrevistas aos diretores de escolas.	376
Quadro	209	Citações codificadas/código – C-2.1 – Grupos de Discussão.	378
Quadro	210	Citações codificadas/código – C-3.2 – Grupos de	379

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
		Discussão.	
Quadro	211	Aspetos organizativos – Aquisição das competências básicas	380
Quadro	212	Tabela de correspondência – Objetivo /Instrumentos /codificação.	383
Quadro	213	Gestão dos espaços e intercâmbio de ideias – questões abertas- justificação (q12).	384
Quadro	214	Constituição das equipas educativas pode ser uma resposta... – questões abertas- justificação (q13).	385
Quadro	215	Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT – Estatística.	387
Quadro	216	Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT.	387
Quadro	217	Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT – questões abertas- justificação (q15).	388
Quadro	218	Integração de outros profissionais no CT – questões abertas- justificação (q16).	389
Quadro	219	Citações por código – Entrevistas aos diretores de escolas.	390
Quadro	220	Citações por código – C-1.1 – Entrevistas aos diretores de escolas.	391
Quadro	221	Citações codificadas /código – C-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.	391
Quadro	222	Citações codificadas/código – C-2.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.	392
Quadro	223	Citações codificadas/código – C-2.4 - Entrevistas aos diretores de escolas.	393
Quadro	224	Código – Grupos Discussão.	393
Quadro	225	Citações / Código – C- 1.3 - Grupos Discussão.	393
Quadro	226	Citações / Código – C- 3.1 - Grupos Discussão.	394
Quadro	227	Citações / Código – C- 3.3 - Grupos Discussão.	394
Quadro	228	Citações / Código – C- 3.4 - Grupos Discussão.	395
Quadro	229	Benchmarking – Aspetos Organizativos dos agrupamentos.	397
Quadro	230	Questões tratadas para o objetivo 3.	399
Quadro	231	Tarefas do CDT.	400
Quadro	232	Tarefas do CDT - (q10.1).	401
Quadro	233	Tarefas do CDT - (q10.2).	401
Quadro	234	Tarefas do CDT – (q10.3).	402
Quadro	235	Tarefas do CDT – (q10.4).	402
Quadro	236	Atribuições do Coordenador dos Diretores de Turma.– Questões abertas- justificação (q11).	404
Quadro	237	Gestão dos espaços e troca ideias DT. – Questões	406

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
		abertas- justificação (q12).	
Quadro	238	Citações por código – Entrevistas aos diretores de escolas.	407
Quadro	239	Citações codificadas/código – B-1.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.	407
Quadro	240	Citações codificadas/código – B-1.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.	408
Quadro	241	Citações codificadas/código – B-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.	409
Quadro	242	Citações codificadas/código – B-1.4 - Entrevistas aos diretores de escolas.	410
Quadro	243	Citações codificadas/código – C-1.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.	410
Quadro	244	Citações codificadas/código – C-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.	411
Quadro	245	Citações codificadas/código – D-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.	412
Quadro	246	Códigos – Grupos Discussão.	412
Quadro	247	Citações codificadas/código – B- 1.1 – Grupos de Discussão.	413
Quadro	248	Citações codificadas/código – B- 1.2 – Grupos de Discussão.	414
Quadro	249	Citações codificadas/código – B- 1.3 – Grupos de Discussão.	414
Quadro	250	Citações codificadas/código – B- 1.4 – Grupos de Discussão.	415
Quadro	251	Fatores de Liderança – Grupos de Discussão.	416
Quadro	252	Benchmarking – Aspetos Organizativos dos agrupamentos.	417
Quadro	253	Questões e códigos para o objetivo 4.	420
Quadro	254	Grau de autonomia do CT – Estatística.	420
Quadro	255	Grau de autonomia do CT.	421
Quadro	256	Grau de autonomia do conselho de turma – Questões abertas- justificação (q18).	422
Quadro	257	Autonomia do CT – Estatísticas.	423
Quadro	258	Autonomia do CT.	423
Quadro	259	Atribuições da Gestão dos espaços e troca ideias DT..– Questões abertas- justificação (q19).	424
Quadro	260	Citações codificadas/código – Entrevistas aos diretores.	425
Quadro	261	Citações codificadas/código – D-1.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.	425
Quadro	262	Citações codificadas/código – D-1.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.	426
Quadro	263	Citações codificadas/código – D-1.3 - Entrevistas aos	426

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
		diretores de escolas.	
Quadro	264	Código – Grupos Discussão.	427
Quadro	265	Citações codificadas/código – D- 1.1 – Grupos de Discussão.	428
Quadro	266	Citações codificadas/código – D- 1.2 – Grupos de Discussão.	429
Quadro	267	Citações codificadas/código – D- 1.3 – Grupos de Discussão.	430
Quadro	268	Autonomia do CT.	431
Quadro	269	Questões tratadas para o objetivo 5.	435
Quadro	270	Equipas Educativas – Resposta ao funcionamento do CT – validade.	436
Quadro	271	Equipas Educativas – Resposta ao funcionamento do CT.	436
Quadro	272	Convivência das Estruturas com o CT – Estatística.	427
Quadro	273	Convivência das Estruturas com o CT.	438
Quadro	274	Convivência das Estruturas com o CT – Questões abertas- justificação (q14).	439
Quadro	275	Expectativas – Resposta ao funcionamento do CT – Estatística.	439
Quadro	276	Expectativas – Resposta ao funcionamento do CT.	439
Quadro	277	Expectativas – Resposta ao funcionamento do CT - Questões abertas- justificação (q15).	440
Quadro	278	Integração – Resposta ao funcionamento do CT – Estatística.	441
Quadro	279	Integração – Resposta ao funcionamento do CT.	441
Quadro	280	Integração – Resposta ao funcionamento do CT – Questões abertas- justificação (q16).	442
Quadro	281	Modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do CT – Questão aberta- (q17).	443
Quadro	282	Citações codificadas/código - entrevistas dos diretores.	444
Quadro	283	Citações codificadas/código – C-1.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.	444
Quadro	284	Citações codificadas/código – C-1.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.	445
Quadro	285	Citações codificadas/código – C-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.	446
Quadro	286	Citações codificadas/código – C- 2.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.	447
Quadro	287	Citações codificadas/código – C-2.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.	449
Quadro	288	Citações codificadas/código – C- 2.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.	450
Quadro	289	Citações codificadas/código – C- 2.4 - Entrevistas aos	450

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
		diretores de escolas.	
Quadro	290	Citações codificadas/código – D-1.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.	451
Quadro	291	Citações codificadas/código – E- 14 - Entrevistas aos diretores de escolas.	452
Quadro	292	Citações codificadas/código – E- 18 - Entrevistas dir. escolas.	453
Quadro	293	Códigos – Grupos Discussão.	454
Quadro	294	Citações codificadas/código – C- 2.1 – Grupos de Discussão.	454
Quadro	295	Citações codificadas/código – C- 3.1 – Grupos de Discussão.	455
Quadro	296	Citações codificadas/código – C- 3.2 – Grupos de Discussão.	456
Quadro	297	Citações codificadas/código – C- 3.3 – Grupos de Discussão.	457
Quadro	298	Citações codificadas/código – C- 3.4 – Grupos de Discussão.	458
Quadro	299	Benchmarking – O funcionamento do CT e das EE.	460

ÍNDICE DE FIGURAS

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Figura	1	Fundamentação da investigação.	LVII
Figura	2	A Escola como Organização Aprendiz.	LVII
Figura	3	Aspetos a considerar na Liderança.	LVIII
Figura	4	Estruturas organizativas – Conselho de Turma/ Equipas Educativas.	LXI
Figura	5	Obstáculos a vencer para o sucesso do Conselho de Turma/Equipas Educativas.	LXII
Figura	6	Trabalho Colaborativo.	LXII
Figura	7	Diferenciar o Currículo – Geometria e Organização Variável.	LXIII
Figura	8	Desenho do Estudo.	LXIV
Figura	9	Estrutura Orientadora da Investigação.	LXV
Figura	10	Organização conceptual do Capítulo VIII.	LXIX
Figura	11	Eixos de Investigação no Capítulo VIII – Conclusões.	LXXXV
Figura	12	Fundamentación de la investigación.	XCVII
Figura	13	La Escuela como Organización que Aprende.	XCVII
Figura	14	Aspectos a considerar en el Liderazgo.	XCVIII
Figura	15	Estructuras organizativas – Consejo de Clase/ Equipos Educativos.	CI
Figura	16	Obstáculos a superar para el éxito del Consejo de Clase/Equipos Educativos.	CII
Figura	17	Trabajo Colaborativo.	CII
Figura	18	Diferenciar el Currículo – Geometria y Organización Variable.	CIII
Figura	19	Plan del Estudio.	CIV
Figura	20	Estructura Orientadora de la Investigación.	CV
Figura	21	Organización conceptual del capítulo VIII.	CVIII
Figura	22	Ejes de investigación en capítulo VIII	CXXV
Figura	23	Fase Conceptual da Investigação.	17
Figura	24	Estrutura Orientadora da Investigação.	19
Figura	25	Etapas previstas da investigação.	20
Figura	26	O currículo como processo (Gimeno,2000). (Adaptado).	29
Figura	27	Desenvolvimento do currículo (MacDonald, Andersen e May,1965). (Adaptado).	45
Figura	28	Fases de desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2005). (Adaptado).	46

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Figura	29	Fases do critério espacial de frequência – do mais próximo para o mais afastado, (Ribeiro, 1999:142). (Adaptado).	65
Figura	30	Diferentes níveis de decisão e organização curricular.	73
Figura	31	Do currículo Nacional ao PCT.	80
Figura	32	Diferentes níveis de intervenção ao nível da decisão na escola.	81
Figura	33	Componentes de uma liderança eficaz (Fonte: Martens, 1987).	84
Figura	34	Contínuo de liderança (Fonte: adaptado de Tannenbaum e Schmidt 1973).	86
Figura	35	O papel do diretor de turma.	91
Figura	36	Competências relacionais do DT.	93
Figura	37	Atribuições do diretor de turma na gestão curricular (Fonte: Elliot, 1997). (Adaptada).	95
Figura	38	Do PEE ao PCT - (Fonte: Elaboração Própria, baseada em Leite, 2003).	120
Figura	39	Modelo de construção de Projeto Curricular Integrado - (Fonte: Pacheco, 1998 - adaptado).	124
Figura	40	Metodologia para construção do PEL.	126
Figura	41	Avaliação externa e autoavaliação – Articulação (Fonte IGE relatório final do grupo de trabalho, dezembro, 2006).	134
Figura	42	Dimensões da autonomia (Fonte: Barroso, 2001).	147
Figura	43	Organograma da construção do Projeto Curricular de Turma.	167
Figura	44	Modelo de análise do Projeto Curricular Integrado (Fonte:Pacheco,1998).	176
Figura	45	A integração do projeto curricular (Fonte: Pacheco,1996). Adaptado.	177
Figura	46	Negociação do PCI, a partir do modelo de Walker.	178
Figura	47	Modelo Integrado de Inovação Curricular (Fonte: Elaboração Própria, baseado em Alonso, 2000).	179
Figura	48	Obstáculos a vencer para o sucesso do Conselho de Turma/Equipas Educativas.	189
Figura	49	Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas.	200
Figura	50	Dimensões da Integração Curricular (Alonso, 1997), (Adaptado).	212
Figura	51	D Tipos básicos para projetos de estudo de Casos. Fonte: (Yin,2005:61)imensões da Integração Curricular (Alonso, 1997), (Adaptado).	223
Figura	52	Desenho do estudo.	228
Figura	53	Correlações entre códigos.	295
Figura	54	Relação entre as codificações.	295

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Figura	55	Posicionamentos adequados do moderador e participantes (Fonte: Web adaptado).	302
Figura	56	Passos do <i>benchmarking</i> .(Fonte: CAMP (1998), adaptado).	319
Figura	57	Ciclo do PDCL – Modelo do <i>benchmarking</i> . (Fonte: Modelo adaptado a partir dos mapas estratégicos Kaplan R. e David P. Norton,2004 – adaptado).	321
Figura	58	Diagrama de <i>Benchmarking</i> .	325
Figura	59	Mapa conceptual – Aplicação Instrumentos e Resultados.	332
Figura	60	Correlação entre códigos – Entrevistas aos diretores de escolas.	411
Figura	61	Limitações do Estudo.	480

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Gráfico	1	Tarefas que assegura o Coordenador dos DT.	LXXI
Gráfico	2	Atribuições do Coordenador dos DT.	LXXII
Gráfico	3	Convivência das Estruturas Pedagógicas / CT (q14).	LXXV
Gráfico	4	Integração novos elementos no CT (q16).	LXXVI
Gráfico	5	Autonomia do CT (q19).	LXXXI
Gráfico	6	Tareas que assegura el coordinador de los DC.	CX
Gráfico	7	Atribuciones del Coordinador de DC.	CXII
Gráfico	8	Convivencia de las Estructuras Pedagógicas / CC (q14).	CXV
Gráfico	9	Integración de nuevos elementos en CC (q16).	CXVI
Gráfico	10	Autonomia do CT (q19).	CXXII
Gráfico	11	População dos concelhos.	231
Gráfico	12	Percentagem M/H da população dos concelhos.	231
Gráfico	13	Docentes do AgN.	233
Gráfico	14	Pessoal Não Docente do AgN.	234
Gráfico	15	Pessoal Docente do AgSC.	237
Gráfico	16	Pessoal Não Docente do AgSC.	238
Gráfico	17	População abrangida pelo estudo.	239
Gráfico	18	Percentagem de alunos por nível/ciclo de ensino básico AgN.	240
Gráfico	19	Percentagem de alunos por nível/ciclo de ensino básico AgSC.	240
Gráfico	20	Relação entre o 1.º nível (pré-escolar e 1.º ciclo) e o 2.º e 3.º ciclo AgN.	241
Gráfico	21	Relação entre o 1.º nível (pré-escolar e 1.º ciclo) e o 2.º e 3.º ciclo AgSC.	241
Gráfico	22	Composição da amostra.	242
Gráfico	23	Distribuição dos Titulares GT e dos Diretores de Turma AgN.	243
Gráfico	24	Distribuição dos Titulares GT e dos Diretores de Turma AgSC.	243
Gráfico	25	Percentagem de Inquéritos entregues.	244
Gráfico	26	Percentagem de Inquéritos recebidos.	245
Gráfico	27	Amostra – Inquéritos entregues/recebidos.	245
Gráfico	28	Composição dos respondentes.	246
Gráfico	29	Representatividade dos inquéritos em análise.	247
Gráfico	30	Caracterização dos inquiridos por sexo.	250
Gráfico	31	Habilitações académicas.	241

Tipo	N.º	Descrição	Pág.
Gráfico	32	Grupo de recrutamento.	251
Gráfico	33	Categoria Profissional.	253
Gráfico	34	Agrupamento onde exerce a atividade.	254
Gráfico	35	Desempenho do cargo de CDT, TT/DT.	255
Gráfico	36	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.1).	337
Gráfico	37	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.2).	338
Gráfico	38	Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.3).	340
Gráfico	39	Atribuições do coordenador dos DT/conselho de docentes (q11.4).	341
Gráfico	40	Gestão dos espaços e intercâmbio de ideias (q12).	351
Gráfico	41	Constituição de equipas educativas como resposta ao CT (q13).	354
Gráfico	42	Convivência das Estruturas Pedagógicas / CT (q14).	357
Gráfico	43	Integração no CT (q16).	360
Gráfico	44	Grau de autonomia do CT (q18).	366
Gráfico	45	Contagem de palavras citadas por código – Entrevistas aos diretores.	370
Gráfico	46	Citações por código – Entrevistas aos diretores.	370
Gráfico	47	Equipas Educativas – Resposta ao funcionamento do CT.	385
Gráfico	48	Convivência entre as estruturas pedagógica (q14).	386
Gráfico	49	Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT.	387
Gráfico	50	Integração de outros profissionais no CT.	389
Gráfico	51	Modalidades colaboração no CT.	390
Gráfico	52	Tarefas que assegura o Coordenador dos DT.	402
Gráfico	53	Atribuições do Coordenador dos Diretores de Turma.	404
Gráfico	54	Gestão dos espaços e troca ideias DT.	405
Gráfico	55	Grau de autonomia do CT.	421
Gráfico	56	Autonomia do funcionamento do CT.	423
Gráfico	57	Equipas Educativas – Resposta ao funcionamento do CT.	437
Gráfico	58	Convivência das Estruturas com o CT.	438
Gráfico	59	Expectativas – Resposta ao funcionamento do CT.	440
Gráfico	60	Integração – Resposta ao funcionamento do CT.	442

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas /Abreviauras	Descrição
AE	– Assembleia de Escola
AGE	– Agrupamento de Escola
APA	– American Psychological Association
CC	– Consejo de Clase
CD	– Conselho de Docentes / Consejo de Docentes
CDC	– Coordinator de Directores de Clase
CDT	– Coordenador Diretores de Turma
CLE	– Conselho Local de Educação
CNEB	– Currículo Nacional do Ensino Básico
CP	– Conselho Pedagógico
DC	– Decisão Curricular
DL	– Decreto-Lei
DN	– Despacho Normativo
DR	– Decreto regulamentar
DRE	– Direção Regional de Educação
DT	– Diretor de Turma
EE	– Encarregado de Educação, Equipos Educativos
GD	– Grupo de Discussão
GFC	– Gestão Flexível do Currículo
IGE	– Inspeção Geral de educação
LBSE	– Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	– Ministério da Educação
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
OP	– Orçamento Privativo
PAA	– Plano anual de atividades
PCE/A	– Projeto curricular de escola/agrupamento
PCI	– Projeto Curricular Integrado
PCT	– Projeto curricular de turma
PEE/A	– Projeto educativo de escola/agrupamento
PEL	– Projeto Educativo Local
PEPT-2000	– Programa Educação para Todos

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas /Abreviauras	Descrição
PIPSE	– Programa Interministerial de Promoção do sucesso Escolar
RAAG	– Regime de autonomia, Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e Ensino não superior
RI	– Regulamento Interno
TDC	– Titulares/Directores de Clase
TEIP	– territórios Educativos de Intervenção Prioritária

GLOSSÁRIO

Agrupamento de escolas – Unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, com salvaguarda da identidade própria de cada um deles.

Assembleia – Órgão de participação e representação da comunidade educativa, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola ou do agrupamento de escolas, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Associação de pais e encarregados de educação – Organizações que representam os pais e encarregados de educação dos alunos de um estabelecimento de educação pré-escolar ou dos ensinos básicos e secundário ou de um agrupamento de escolas, visando a defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ao ensino dos seus filhos e educandos.

Autonomia – Poder reconhecido à escola ou ao agrupamento de escolas pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

Conselho administrativo – Órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola ou do agrupamento de escolas.

Conselho de docentes – Estruturas de orientação educativa responsáveis pela articulação curricular na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico que, em cada escola ou agrupamento de escolas, integram os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo.

Conselho de turma – Estruturas de orientação educativa responsáveis pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades e desenvolver com as crianças ou com os alunos, pressupondo a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família.

Conselho local de educação – Estrutura de participação dos diversos agentes e parceiros sociais de âmbito concelhio, com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio socioeducativo, de organização de atividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares, constituído por iniciativa de um município.

Conselho pedagógico – Órgão de coordenação e orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios

pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Contrato de autonomia – Acordo celebrado entre a escola ou agrupamento de escolas, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos respetivos órgãos de administração e gestão.

Coordenador de estabelecimento – Docente responsável pela coordenação da atividade educativa de um estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas, sob orientação da respetiva direção executiva.

Currículo nacional do ensino básico – Conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Departamentos curriculares – Estruturas de orientação educativa responsáveis pela articulação curricular nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, no qual se encontram representações ao agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola ou pelo agrupamento de escolas.

Direção executiva – Órgão de administração e gestão das escolas ou do agrupamento de escolas na área pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A direção executiva de uma instituição escolar pode ser assegurada por um conselho executivo ou por um diretor.

Diretor de turma – Docente responsável pela coordenação do desenvolvimento do plano de trabalho de uma turma do 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário, designado pelo órgão de direção executiva de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.

Estrutura de orientação educativa – Estruturas que, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo da escola ou do agrupamento de escolas, colaboram com o conselho pedagógico e com a direção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa.

Órgãos de administração e gestão - Órgãos responsáveis pela administração e gestão de cada escola ou agrupamento de escolas, nos termos do disposto no artigo 45.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Plano anual de atividades – documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento

de escolas, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

Professor titular de turma – Docente responsável pela coordenação do desenvolvimento do plano de trabalho de uma turma do 1.º Ciclo do ensino básico.

Projeto curricular de turma – Documento de organização curricular, concebido, aprovado e avaliado pelas estruturas de orientação educativa responsáveis pela organização das atividades de turma (professor titular de turma, no 1.º ciclo do ensino básico e conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário), integrando as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma.

Projeto educativo – Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (P. E. E./P. E. A.): Documento que consagra a orientação educativa da Escola/Agrupamento, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a Escola/Agrupamento se propõe cumprir a função educativa, permitindo a administração das políticas educativas. É também um instrumento orientador e indutor das mudanças transformadoras da ação educativa e um elemento estruturante do planeamento e gestão da Escola/Agrupamento.

Rede Pública de Educação – Conjunto de escolas que compõe o universo escolar de acesso universal e gratuito. É constituída por todas as escolas – privadas e estatais – que manifestem interesse em aderir e cumpram, cumulativamente, os requisitos estabelecidos pela lei, designadamente em termos de infraestruturas, equipamentos, componente obrigatória dos currículos, gratuitidade e não seleção dos alunos (exceto no caso de escolas artísticas ou vocacionais, cuja seleção é natural).

Regulamento interno – Documento que define o regime de funcionamento da escola ou do agrupamento de escolas, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Sistema educativo – Conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Agradecimentos

Para a concretização deste trabalho, foram muitas as pessoas que contribuíram com o apoio, estímulo e carinho, a quem desejo expressar o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha gratidão ao meu orientador, Professor Doutor Juan Antonio Morales Lozano, não só pela sua orientação e pelo apoio técnico e moral ao longo de toda a sua supervisão, mas também, pelas críticas e sugestões preciosas, pela força e coragem que me deu como orientador científico do trabalho. Sem ele, este trabalho não seria possível.

Estendo a minha gratidão à Universidade de Huelva em Espanha que em cooperação com o IEVEU, em Caldas da Rainha, Portugal, proporcionaram formação pós-graduada de grande qualidade a um conjunto de alunos portugueses. Um grande obrigada a todos os docentes do Programa Doutoral de Huelva e Sevilha, y en especial a la Profesora Doctora Margarita Córdoba como coordenadora del Programa, pela oportunidade que me deram de aprender novas experiências e abrir-me novos horizontes e predisposições nesta vasta área de conhecimento. Agradecimentos vão ainda para os meus colegas do Programa Doutoral pela partilha de experiências vivenciadas em conjunto. Um agradecimento muito especial ao José Manuel Pereira da Silva com quem compartilhei as minhas preocupações e desalentos e de quem sempre recebi apoio incondicional e incentivo nos momentos mais críticos. Pela franca colaboração na coordenação dos grupos de discussão, o meu muito obrigada.

À escola onde trabalhei e em particular aos membros da direção, que me facultaram as condições para este estudo.

À direção do agrupamento de escolas da Nazaré pela disponibilidade, compreensão e entreaajuda.

Aos colegas que participaram e forneceram informações valiosas para a realização deste estudo, a partir dos questionários, entrevistas e grupos de discussão, o meu sincero agradecimento.

Ao António e à nossa filha Mafalda, pelo amor, carinho, força e apoio que me deram ao longo deste caminho, nem sempre fácil de percorrer.

À Elena Sanz pela ajuda que ofereceu para a revisão dos textos em espanhol.

Agradecimientos

Para la realización de este trabajo, fueron muchas las personas que contibuyeron con su apoyo, estímulo y cariño; a todos ellos deseo expresar mi profundo agradecimiento. En primer lugar, me gustaría mostrar mi gratitud a mi orientador, el Profesor Doctor Juan Antonio Morales Lozano, no sólo por su orientación y apoyo técnico y moral a lo largo de toda su supervisión, sino también, por las valiosas críticas y sugerencias, así como por la fuerza y coraje que me dió como orientador científico del trabajo. Sin él este trabajo no hubiera sido posible.

Extiendo mi gratitud a la Universidad de Huelva en España, que en cooperación con el IEVEU de Caldas da Rainha, Portugal, han proporcionado una formación de post-graducación de gran calidad al conjunto de alumnos portugueses. Muchas gracias a todos los docentes del Doctorado de Huelva y Sevilla, y en especial a la Profesora Doctora Margarita Córdoba como coordinadora del Programa, por la oportunidad que me dieron de aprender nuevas experiencias y abrirme nuevos horizontes y predisposiciones en esta vasta área de conocimiento. También mis agradecimientos a los compañeros de Programa Doctoral por las experiencias y vivencias compartidas. Un agradecimiento muy especial a Jose Manuel Pereira da Silva con quien compartí mis preocupaciones y desalientos y de quien siempre recibí un apoyo incondicional que me alentó en los momentos más difíciles. Por la franca colaboración en la coordinación de los grupos de discusión, mi sincero agradecimiento.

A la escuela donde trabajé y en particular a los miembros de la dirección, que me proporcionaron las condiciones necesarias para estos estudios.

A la dirección del agrupamiento de escuelas de Nazaré por la disponibilidad, comprensión y colaboración.

A los compañeros que participaron y proporcionaron informaciones valiosas para la realización de este estudio, a partir de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, mi más sincero agradecimiento.

A Antonio y nuestra hija Mafalda, por el amor, cariño, fuerza y apoyo que me dieron en este largo camino que no siempre fue fácil de recorrer.

A Elena Sanz por la ayuda ofrecida para la revisión de los textos en español.

RESUMO

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização, liderança e autonomia do Conselho de Turma face à escola atual, na perspetiva dos seus diferentes atores, é cada vez mais assumida como condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do seu desempenho.

Foi nosso propósito investigar uma parte específica de um contexto educativo concreto. O estudo desenvolve um programa de trabalho aplicando uma metodologia mista, com recurso a métodos e técnicas qualitativas (entrevistas, grupos de discussão, benchmarking) e quantitativas (questionários). As técnicas qualitativas vão permitir a compreensão de fenómenos sociais segundo as perspetivas dos participantes, aceitando a existência de múltiplas realidades construídas quer individual quer coletivamente. Por seu lado as técnicas quantitativas permitem interpretar a realidade analisada e testar hipóteses que nos assegurem que os dados obtidos confirmam o nosso modelo teórico, encarando os factos como uma única realidade objetiva.

Procederemos à análise comparativa dos dois agrupamentos, no que concerne às lideranças, formas de organização e métodos de trabalho, focalizando-se a investigação no processo de aprendizagem, com o objetivo de mostrar caminhos inovadores, que levem à melhoria através da mudança e pondo em evidência as ideias bem-sucedidas.

Para o nosso estudo e de acordo com os objetivos traçados, elegemos o método de amostragem não aleatória, pois incluímos métodos que envolvem juízos de valor de quem seleciona. Assim, a construção da amostra é feita a partir de informações disponíveis *a priori* sobre a população estudada, procurando-se que a amostra seja um espelho tão fiel quanto possível dessa população.

As conclusões serão sustentadas pela triangulação de dados provenientes da análise recolhida, pretendendo contribuir diretamente para o desenvolvimento do pensamento e da prática, ao nível dos órgãos de gestão, no sentido de que as tomadas de decisões dos diferentes órgãos, conduzam a formas de trabalho mais inclusivas, colaborativas e diferenciadas, ao nível da escola e da sala de aula.

O trabalho de investigação que desenvolvemos procurou dar um contributo para a compreensão da complexidade que caracteriza o conselho de turma, centrando as questões de investigação em três grandes eixos:

ORGANIZAÇÃO - A estrutura Conselho de Turma é um elemento fulcral na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização, que: a) terá que passar a ser reconhecido como um órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica, vocacionado para a educação em competências básicas; e b) existem estratégias inovadoras para ultrapassar os obstáculos, embora muitas vezes encontrem um “muro” quase sempre intransponível - A falta de tempo.

LIDERANÇA - Alcançar o objetivo “Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT/coordenador de equipa”, será contribuir para o conhecimento aprofundado da função do diretor de turma enquanto gestor intermédio e, responsável pela liderança do grupo turma e do seu conselho de turma. Será também, perceber o campo de ação limitado em que se movem estas lideranças, as dificuldades de relacionamento entre órgãos de gestão, e entre pares.

AUTONOMIA - A autonomia é imposta pela tutela às escolas, numa política do topo para a base, determinada a nível central, em que são transferidas para as escolas competências que não foram solicitadas. Assim, a autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais no plano retórico do que no plano prático, contudo, a autonomia continua a ser almejada, continua a ser a “terra prometida” e as escolas querem estar na “linha da frente”.

Terminado este estudo fazemos um reencontro com o objeto do nosso estudo - A Organização; Liderança e Autonomia do Conselho de Turma face à Escola atual, na perspetiva dos seus diferentes atores.

Palavras-chave – Conselho de Turma, Organização, Liderança, Autonomia.

RESUMEN

La necesidad de conocimiento y reflexión sobre la organización, liderazgo y autonomía del Consejo de Clase de acuerdo a la escuela actual, desde la perspectiva de sus diferentes actores, se asume cada vez más como una condición indispensable en el proceso de desarrollo y mejora de su desempeño.

Nuestro propósito ha sido investigar una parte específica de un contexto educativo concreto. El estudio desarrolla un programa de trabajo aplicando una metodología mixta usando métodos y técnicas cualitativas (entrevistas, grupos de discusión, “benchmarking”) y cuantitativas (cuestionarios). Las técnicas cualitativas permiten la comprensión de fenómenos sociales de acuerdo a las perspectivas de los participantes, aceptando la existencia de múltiples realidades construidas tanto individual como colectivamente. Las técnicas cuantitativas permiten interpretar la realidad analizada y testar las hipótesis que nos aseguran que los datos obtenidos confirman nuestro modelo teórico, confrontando los hechos como una única realidad objetiva.

Procederemos al análisis comparativo de dos agrupamientos en lo que concierne a los liderazgos, formas de organización y métodos de trabajo. Se focaliza la investigación en el proceso de aprendizaje, con el objeto de mostrar caminos innovadores, que lleven a la mejora a través del cambio, poniendo en valor las ideas exitosas.

Para nuestro estudio y de acuerdo con los objetivos trazados, elegimos el método de muestra no aleatoria, ya que incluimos métodos que integran juicios de valor de quien selecciona. Así, la construcción de la muestra es hecha a partir de informaciones disponibles *a priori* sobre la población estudiada, procurando que la muestra sea un espejo lo más fiel posible de esa población.

Las conclusiones serán fundamentadas por la triangulación de datos provenientes del análisis realizado, pretendiendo contribuir directamente en el desarrollo del pensamiento y de la práctica a nivel de los órganos de gestión. Así la toma de decisiones en los distintos órganos de gestión, llevarán a formas de trabajo más inclusivas, colaborativas y diferenciadas a nivel de la escuela y del aula.

El trabajo de investigación, que desarrollamos, intentó dar una contribución para la comprensión de la complejidad que caracteriza el consejo de clase, centrando las cuestiones de investigación en tres grandes ejes:

ORGANIZACIÓN. La estructura Consejo de Clase es un elemento esencial en la integración y coordinación de los distintos elementos de la organización, que: a) tendrá que empezar a ser reconocido como un órgano intermedio de efectiva gestión pedagógica de cara a la educación en competencias básicas; y b) existen estrategias innovadoras que pueden ayudar a superar los obstáculos y el “muro” casi siempre insuperable – La falta de tiempo.

LIDERAZGO. Alcanzar el objetivo “Cuestionar las condiciones efectivas para el ejercicio del liderazgo por el DC/coordinador de equipo”, será contribuir para el conocimiento profundo de la función del profesor tutor del grupo como gestor intermedio y responsable del liderazgo del grupo de alumnos y de su consejo de clase. Será, también, comprender el campo de acción limitado donde se mueven estos liderazgos, las dificultades de relación entre órganos de gestión y entre pares. En definitiva, la excelencia del gran eje – Liderazgo – solo será asequible con una gestión innovadora y de calidad, compartida.

AUTONOMIA. La autonomía es impuesta por la tutela a las escuelas, en una política del principal para la base, determinada a nivel central, donde son transferidas para las escuelas competencias no solicitadas. Así, la autonomía sigue siendo una ficción, situándose más en el plan retórico que en el plan práctico. La autonomía sigue siendo deseada, sigue siendo la “tierra prometida” y las escuelas quieren estar en la “primera línea”.

Terminado este estudio hacemos un reencuentro con su objeto: La Organización; Liderazgo y Autonomía del Consejo de Grupo frente a la Escuela actual, desde la perspectiva de sus distintos actores.

Palabras Clave – Consejo de Clase, Organización, Liderazgo, Autonomía.

RÉSUMÉ

Il est chaque fois plus clair qu'il est indispensable de connaître le Conseil de Classe et de réfléchir à son organisation, à sa direction et à son autonomie face à l'école actuelle, du point de vue de ses différents acteurs, pour en développer et en améliorer la performance.

Notre intention est de mener des recherches sur une partie spécifique d'un contexte éducatif qui nous est familier. L'étude que nous proposons de développer consiste en un programme de travail élaboré selon une méthodologie mixte, en ayant recours à la méthode et aux techniques qualitatives et quantitatives. Les techniques qualitatives permettent de comprendre les phénomènes sociaux du point de vue des participants, en acceptant l'existence de réalités multiples, construites aussi bien individuellement que collectivement. Les techniques quantitatives, elles, permettent d'interpréter la réalité analysée et de tester des hypothèses assurant que les données obtenues confirment le modèle théorique, pour gérer les faits comme une unique réalité objective.

Le recours aux entretiens et aux groupes de discussion permet de vérifier plus amplement et profondément, par l'analyse du contenu, si les données obtenues dans les questionnaires sont confirmées par la triangulation des données, en procédant aux conclusions.

Parallèlement, à travers le *benchmarking*, nous procéderons à l'analyse comparative des deux groupes scolaires, en ce qui concerne la direction, les modes d'organisation et les méthodes de travail, en centrant la recherche sur le processus d'apprentissage, dans le but de montrer des chemins innovateurs menant à l'amélioration par le changement et en mettant en évidence les idées à succès.

Pour notre étude et selon les objectifs définis, nous choisissons la méthode d'échantillonnage non aléatoire, car nous incluons des méthodes impliquant des jugements de valeur de la personne qui sélectionne. L'échantillon est donc établi à partir d'informations disponibles *a priori* sur la population étudiée, en faisant en sorte qu'il la reflète aussi fidèlement que possible.

Les conclusions seront soutenues par la triangulation de données provenant de l'analyse recueillie, avec l'objectif de contribuer directement au développement de la pensée et de la pratique au niveau des organes de gestion, pour que les prises de décision des différents organes mènent à des modes de travail plus inclusifs, collaboratifs et différenciés, au niveau de l'école et de la salle de classe.

Le travail d'investigation que nous avons développé a comme principal objectif donner une contribution pour la compréhension de la complexité que caractérise le conseil de classe, en centrant les interrogations de recherche en trois grands axes – ORGANISATION, COMMANDEMENT ET AUTONOMIE.

ORGANISATION – La structure Conseil de Classe est un élément principal pour la intégration et coordination des différents éléments de

l'organisation. En ce que concerne à "Connaître le travail du conseil de classe (CC) en fonction des compétences de base", un des objectifs de notre étude, le conseil de classe doit être reconnu comme un organe intermédiaire d'effective gestion pédagogique. "Connaître et évaluer le travail collaboratif", autre des objectifs, nous a permis de fixer les contours de cette problématique, en reconnaissant des barrières et en connaissant des stratégies innovantes pour les dépasser, bien que très souvent ils trouvent un "mur" presque toujours insurmontable – La manque de temps.

COMMANDEMENT – Atteindre l'objectif "Mettre en question les conditions effectives pour l'exercice du commandement par le PP/coordonateur de l'équipe", sera contribuer pour une solide connaissance de la fonction du Professeur Principal comme responsable intermédiaire, responsable pour le commandement de la classe et de son conseil de classe. Sera également, comprendre le domaine d'action limite où ces commandements se déplacent, les difficultés de relations entre les organes de gestion, et de relations entre pairs.

AUTONOMIE – La tutelle impose l'autonomie aux écoles, sur une politique du sommet vers la base, déterminée au niveau central, où sont transférées pour les écoles compétences non sollicitées. Ainsi, l'autonomie continue à être une fiction, en se situant plus dans un plan rhétorique que dans un plan pratique, mais elle continue à être souhaitée, continue à être la "terre promise" et les écoles veulent être sur la "première ligne".

Terminé cet étude on fait un rencontre avec l'objet de notre étude : L'Organisation; Commandement et Autonomie du Conseil de Classe vers l'Ecole actuelle, dans la perspective de ses différents acteurs.

Mots-clés – Conseil de Classe, Organisation, Direction, Autonomie

ABSTRACT

The need to have knowledge of and reflect on the organization, leadership and autonomy of Class Councils in connection with current schools, from the points of view of the various different stakeholders, is increasingly accepted as an indispensable condition in the process of development and improvement of their performance.

Our objective is to investigate a specific area of a concrete educational context with which we are familiar. The research we intend to carry out consists of a work programme which we have drawn up using mixed methodology, making use of both qualitative and quantitative methods and techniques. Qualitative techniques allow us to understand social phenomena from the stakeholders' points of view, accepting the existence of multiple realities built up by both individuals and groups. On the other hand, quantitative techniques allow us to interpret the reality being researched and test out hypotheses which will be put to the test in terms of confirming our theoretical model, examining the facts as a single, objective reality.

We will proceed comparative analysis of the two groupings with regard to leaderships, forms of organization and work methods, research centring on processes of learning in order to demonstrate innovative ways forward which lead to improvement through change and showing ideas which have been found to work.

For this work and in line with our established objectives, we have chosen a non-random method of sampling, including methods which involve the value judgements of those making the selection. Therefore, the sample was put together using *previously* available information about the people under study, trying to make the sample reflect them as accurately as possible.

The conclusions will be backed up by the triangulation of the information obtained from data gathering and analysis, in this way aiming to make a direct contribution to the thinking and practical work carried out by management in terms of the decision taking of different bodies, helping to make ways of working more inclusive, collaborative and differentiated at both school and classroom level.

The research work which we developed aimed to contribute to the understanding of the complexity that characterizes the class council, focusing the research issues on three main areas - ORGANIZATION, LEADERSHIP AND AUTONOMY.

ORGANIZATION - The Class Council structure is a key element in the integration and coordination of the different elements of the organization. As for the "Having the knowledge of the work of the class council (CC) in relation to basic skills," one of the aims of our study, the class council will have to start to be recognized as an intermediate body for effective educational management.

"To know and evaluate the co-operative work", another of the aims, allowed us to establish the contours of this issue, recognizing obstacles and knowing innovative strategies to overcome them, although often a "fence" almost always insuperable is found – The lack of time.

LEADERSHIP - To achieve the goal "Questioning the effective conditions for the exercise of leadership by the Class Headteacher (CHT)/ team coordinator", will contribute to the extensive knowledge of the head of class teacher's role as interim manager and responsible for the leadership of the class group and his/her class council. It will also be to understand the limited field of action in which this leadership acts, the difficulties in relationships between management bodies, and relationship among peers.

AUTONOMY - Autonomy is imposed by tutelage to schools in a top-down policy basis determined centrally, in which competencies are transferred to schools that were unsolicited. Thus, the autonomy remains a fiction, standing over the rhetorical level than in practical terms, however, the autonomy continues to be pursued, it continues to be the "promised land" and schools want to be in the "front line".

With this study complete, we re-encounter with the object of our study - the Organization; Leadership and Autonomy of the Class Council confronted with the current School, from the perspective of its different actors.

Key words – Class Council, Organization, Leadership, Autonomy

RESUMO ALARGADO DA TESE

Breve introdução:

Quando embarcámos nesta aventura, sabíamos, à partida que o caminho ia ser longo e difícil..., mas não tão longo e tão difícil!

Nestes anos de estudo, profissão, vida familiar, VIDA, tantas coisas nos aconteceram – vimos partir familiares queridos, que nos deixam tantas saudades! Vimos a nossa própria vida por um fio e este nosso país sempre a empobrecer... também empobreceu a educação e é dela que vamos falar neste nosso estudo.

Mas vimos também o mar, os sucessos profissionais e pessoais das nossas filhas, as risadas com amigos e família e vimos este nosso trabalho a ganhar “corpo” e agora, quase, quase a chegar ao fim! Objetivo quase cumprido - dizemos!

A vontade profunda de terminar este doutoramento, agora que já nos encontramos fora das salas de aula (aposentada), nunca deixando de ser professores, funcionou como uma chamada interior e um impulso muito forte para o terminar, como que uma “obrigação profissional” que estará prestes a ser concretizada...Este doutoramento não vai servir para progressão na carreira. Serve muito simplesmente para nossa glória pessoal. Pensar que agora com 61 anos, conseguimos fazer trabalhar estes neurónios, satisfaz-nos, enche-nos de orgulho. Com muitos anos dedicados à formação de jovens, muitos outros à administração escolar como elemento de órgão de gestão de topo e outros tantos pertencentes a órgãos de gestão intermédia, fica-nos a vontade de querer saber sempre mais e mais e com os novos saberes, continuar a ter um papel ativo.

A função de diretora de turma, que exercemos durante vários anos, suscitou sempre a vontade de querer saber mais e mais sobre o assunto. A chegada às questões de partida acabam por ser as questões para as quais, durante a nossa profissão quisemos ver respondidas, ou “melhor, resolvidas, numa ESCOLA que diz ser, para “todos” mas onde “nem todos” têm lugar (...). No que diz respeito ao conselho de turma, sempre reconhecemos a necessidade de mudar o currículo, adequando-o à diversidade e heterogeneidade dos alunos, considerando necessário a adoção de uma atitude de trabalho colaborativo e de partilha em torno de questões pedagógicas e menos individualista em torno de questões burocráticas. Sentimos tantas vezes a necessidade da definição concertada de estratégias de adequação e de clarificação de princípios, atitudes e valores a desenvolver com os nossos alunos!

1 – Formulação e justificação do estudo: Objetivos.

Iniciaremos este resumo contextualizando o nosso objeto de estudo - A Organização; Liderança e Autonomia do Conselho de Turma face à Escola atual, na perspetiva dos seus diferentes atores.

No contexto da atual investigação parece importante desenvolver uma linha de aprofundamento no âmbito do Conselho de Turma, que nos possibilite compreender as formas de organização, liderança e autonomia deste órgão de gestão intermédia. Partindo do pressuposto que os documentos de planeamento (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Agrupamento, Projetos 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, encontramos então a centralidade para o desenvolvimento deste estudo.

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.

As políticas de educação são, em última análise, aquilo que se passa dentro da sala de aula. Neste sentido, a forma como os professores do Conselho de Turma decidem interpretar as orientações superiores, e a consequente 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.

O projeto de tese doutoral que apresentamos procura dar um contributo para a compreensão da complexidade que caracteriza o conselho de turma e a sua valorização por parte dos intervenientes no processo educativo (pais, professores, alunos, órgãos de gestão, comunidade).

A cultura de qualidade que se pretende nas escolas resulta do trabalho desenvolvido em conselho de turma na interligação de três fatores chave: - desenvolvimento curricular; onde se realça a abertura, flexibilidade e integração

e o papel crucial da construção do projeto curricular de turma; - desenvolvimento organizacional; de onde 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; onde a investigação e a experimentação contribuem efetivamente para a sua qualificação, identidade e satisfação.

Muito haverá ainda para fazer no processo de construção contínuo, onde o projeto curricular do agrupamento e os projetos curriculares de turma assumam papel primordial no trabalho dos conselhos de turma. A integração completa e absoluta dos docentes sentindo-se como grupo, é fundamental. A não acontecer, constitui-se como obstáculo intransponível para uma escola de sucesso. Ressalta a ideia de que os professores do conselho de turma trabalham agrupados (mas não em grupo) e que o trabalho colaborativo é ainda pouco visível.

Este 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, sendo comum referir a sua possibilidade de contribuir para um desenvolvimento profissional mais acelerado e profundo dos professores nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria (Formosinho e Machado, 2009). Apreciar a relevância do que se quer investigar, definir os objetivos a atingir e apresentar as questões de investigação que orientarão todo o processo de investigação. O problema assume características científicas quando envolve variáveis, ou categorias, que podem ser observadas e testadas cientificamente. A investigação deve começar pela descrição pormenorizada do problema de modo que possa ser facilmente entendível, quer pelo investigador, quer pela comunidade científica implicada na sua resolução. O problema deve ser levantado com uma preposição interrogativa, é uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar solução (Soares, 2003).

As questões a que pretendemos dar resposta centram-se a 3 níveis:

Organização:

- O Conselho de Turma versus Equipas Educativas. Que correspondência?
- De que forma o Conselho de Turma (CT), promove a aquisição das competências básicas (gerais)?
- A forma de funcionamento do Conselho de Turma é promotora de um trabalho em equipa?
- Mais “Tempos de Trabalho Individual” ou Mais “Tempo de Trabalho Coletivo”?

Liderança:

- As competências do Diretor de Turma criam condições para o exercício de uma efetiva liderança?
- Ao Diretor de Turma, são atribuídos deveres (burocráticos e pedagógicos). Até que ponto as questões burocráticas se contrapõem às pedagógicas?
- O órgão de gestão intermédia, Conselho de Turma (CT), depende de um Diretor de Turma (DT) eficaz e atuante, por que não foram definidas competências hierárquicas?

Autonomia:

- Autonomia face a quê?
- A autonomia do Conselho de Turma e a Autonomia da Escola. Que correspondência?
- A Autonomia do Conselho de Turma contraria a pretensa liderança do Diretor de Turma?

A pertinência de uma investigação está sobretudo associada a um projeto concreto, local e circunstancial que um investigador pretende levar a cabo, em função das condições de possibilidade e de utilidade do domínio onde se inscreve em função dos recursos de que dispõe e da sua adequação ao quadro de referência selecionado (MaliK, 2003:60, citando Legrand, 1998).

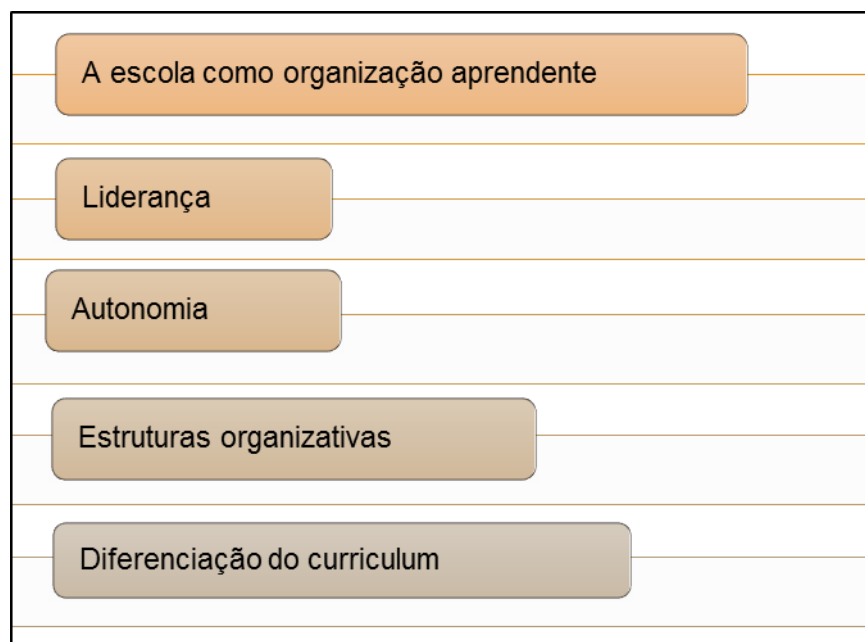
Objetivos a alcançar:

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 conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas;
5. Comparar o funcionamento do conselho de Turma (CT) com o exercício de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual.

2 – Marco Teórico ou fundamentação do estudo.

O marco teórico que dá fundamentação ao nosso trabalho de investigação, como podemos observar na Figura 1, está constituído pelos seguintes elementos (desenvolvidos nos capítulos II,III,IV, V e VI):

Figura 1 - Fundamentação da investigação.



Capítulo II – **A Escola como organização aprendente**, onde abordamos a Escola como organização aprendente, nas suas vertentes – Organizacional, Pedagógica e Curricular, que resumidamente apresentamos na Figura 2.

Figura 2 - A Escola como Organização Aprendente.



A organização da escola encontra-se intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do currículo. As várias conceções de currículo: - como um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem, organizados no âmbito da escola, em que existem três momentos, elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjuga numa racionalização de meios em função dos objetivos e dos resultados, isto traduz no

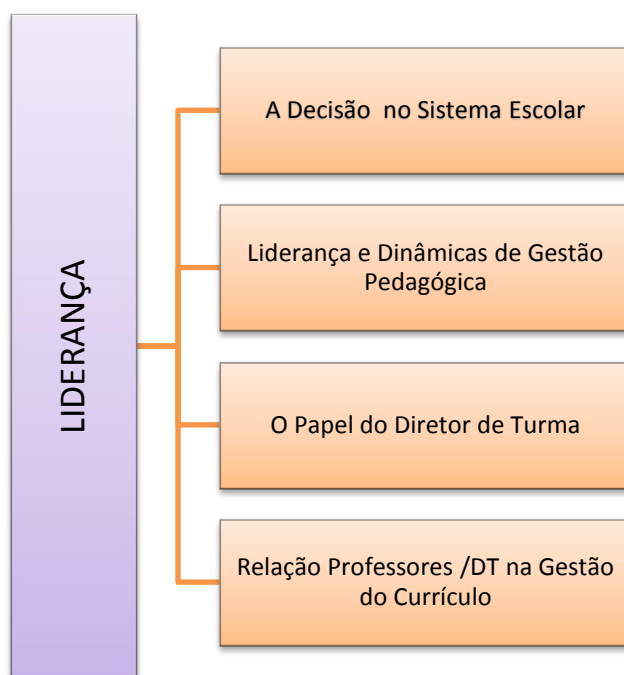
dizer de Giroux (2001), a chamada “consciência tecnológica” e no dizer de Schon (1987), a “racionalidade técnica”.

De acordo com Pacheco (2005:48), a forma como é entendido o trajeto de formação determina a noção de desenvolvimento curricular e, embora existam diferentes concepções de currículo, o desenvolvimento curricular é entendido como 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?

Para Pacheco (2005:53), qualquer que seja o nível de planificação, as decisões curriculares têm incidido sobre os objetivos-conteúdos-atividades-avaliação, procurando responder às questões formuladas por Tyler (1949:1): “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas? Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser atingidos?”.

Capítulo III – Liderança, abordamos a decisão no sistema escolar; liderança e dinâmicas de gestão pedagógica, o papel do Diretor de Turma e a relação Professores/Diretor de Turma no plano da gestão do currículo, que resumidamente apresentamos na Figura 3.

Figura 3 - Aspectos a considerar na Liderança.



A liderança no contexto educativo encontra-se distribuída pelos vários atores educativos, ganhando contornos específicos associados a questões de reconhecimento do profissionalismo com que se exerce determinado papel.

No caso do diretor de turma, a natureza das interações a construir e a dimensão relacional associada aos vários destinatários da sua atuação, colocam sentidos completamente difusos para o que seja a liderança dele esperada ou por ele assumida Peixoto et al, (2003:63).

Digamos que a liderança curricular, enquanto ligada ao conceito de currículo como construção social (Goodson,1997) e como construção cultural (Grundy, 1987), provém do contexto histórico, incluindo os documentos oficiais, do contexto ideológico, ao nível das representações sociais que incluem crenças, valores e atitudes e das experiências individuais.

Roldão (1995a) sublinha que a intervenção do diretor de turma se enquadra no âmbito das suas competências, na medida em que é ele o responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que à turma diz respeito. É o diretor de turma quem, pela sua ação privilegiada junto de alunos e encarregados de educação, detém uma posição particular que lhe permite relacionar o conhecimento e análise de situação que lhe advém dessas diferentes vertentes de ação.

O diretor de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação – das atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência e – de articulação / mediação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Estas funções do diretor de turma situam-se assim na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. O diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Marques, cit Roldão, 2002:73).

A coordenação que se espera do diretor de turma não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de problemas que cabem, propriamente, ao desenvolvimento curricular, Roldão (1999). Para a mesma autora, a gestão curricular do diretor de turma deve incidir sobre quatro dimensões: reconstrução, diferenciação, adequação e construção curriculares.

Favinha, Góis e Ferreira (2012:10) consideram o papel do diretor de turma essencial enquanto coordenador de uma equipa de trabalho, uma vez que, ao dirigir os conselhos de turma, contribui para “identificar, caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver os problemas detetados e proceder à (re) organização da filosofia de trabalho adequando-o ao contexto real da turma”.

Capítulo IV – Autonomia, incidimos o nosso estudo nos documentos da política educativa, passando pelo projeto educativo local, ao reforço da autonomia da escola pública e aos contratos de autonomia, recaindo sobre as

dimensões estratégicas da autonomia que resumidamente apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Autonomia – Aspectos considerados fundamentais para o nosso estudo.

Documentos da Política Educativa	• Projeto Educativo da Escola/Agrupamento; • Regulamento Interno; • Orçamento; • Projeto Curricular de Escola/Agrupamento; • Plano Anual ou Plurianual de Escola/Agrupamento; • Projeto Curricular de Turma
Projeto Educativo Local	• Fundamentos e metodologias; • Parcerias e Compromissos;
Reforço da Autonomia da Escola Pública	• Natureza organizacional; • Natureza Pedagógica; • Natureza Curricular; • Natureza Avaliativa
Contratos de Autonomia	• Dimensões estratégicas da Autonomia

Documentos da política educativa - O Projeto Educativo da Escola/Agrupamento, um documento identificador de uma comunidade escolar e naquilo que ela pretende vir a ser. Entendido desta forma, como princípio identificador e planificador de toda a ação educativa, o PEE/A cumpre várias funções:

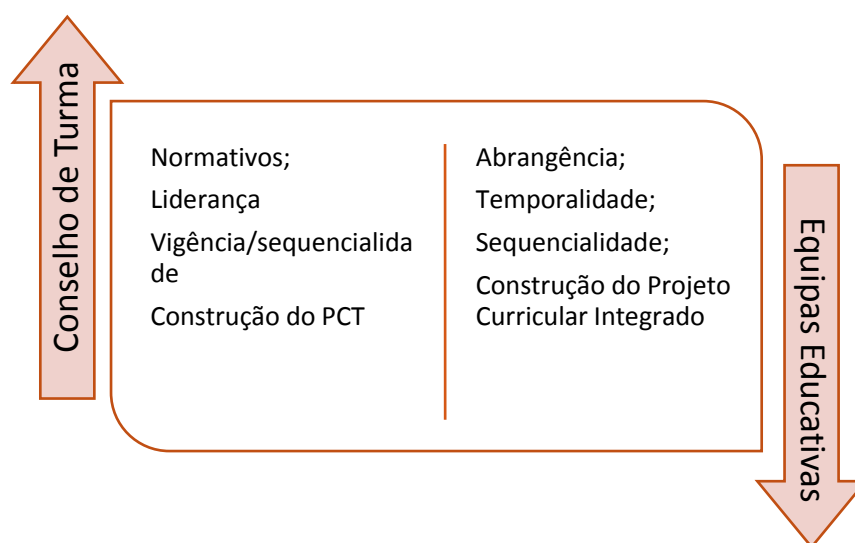
- Constitui ponto de referência para a gestão e tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- Garante unidade de ação nas diferentes dimensões da escola, evitando atitudes desgarradas;
- Apoia a contextualização curricular de cursos ou de turmas, adequando o ensino às características e motivações dos alunos, bem como harmonizando a atuação dos professores nestes casos;
- Promove a congruência dos aspetos organizativos e administrativos com a função predominantemente educativa e pedagógica da escola e estimula a revisão de normas, regulamentos internos e rotinas de funcionamento escolar à luz das opções expressas no projeto educativo de escola.

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

O projeto educativo é, genericamente, o documento de planeamento institucional e estratégico da escola, onde se abordam de forma clara, entre outros, a missão, a visão e os objetivos gerais da escola que orientam a ação educativa no âmbito da sua autonomia. Podemos dizer que o projeto educativo “cria a matriz de suporte” que irá ser concretizada pelo projeto curricular e pelo plano de atividades da escola.

Capítulo V – Estruturas organizativas – Conselho de Turma / Equipas Educativas. Neste capítulo procuramos colocar em evidência os aspetos destes dois modelos: o tradicional, Conselho de Turma e o modelo organizacional por Equipas Educativas.

Figura 4 - Estruturas organizativas – Conselho de Turma/ Equipas Educativas.



A alegada prevalência do individualismo, padrões habituais de trabalho a sós (Hargreaves, 1998), nas escolas e na prática docente que a generalidade dos estudos invoca, é uma realidade que necessita de melhor compreensão dos fatores que lhe estão subjacentes (Little, 2003; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007), pois o diagnóstico que imputa única e exclusivamente a responsabilidade da sua existência aos professores é simplista e redutor (Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 2003). A realidade nas nossas escolas tem vindo a demonstrar que, na generalidade das situações em que os professores desenvolvem “trabalho em conjunto”, é ao nível das reuniões do departamento curricular a que pertencem e conselhos de turma dos quais fazem parte.

A realidade evidencia que o trabalho do professor é, na maioria das vezes, individual, solitário e realizado “à porta fechada” (Fullan & Hargreaves, 2001).

Maurice Tardif (2005), sublinha a este propósito que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Perrenoud (2002) sublinha que nas organizações escolares têm faltado formas de organização do trabalho profissional. Para (Formosinho e Machado, 2009), a dificuldade mais imediata é a cultura do “horário”, ou seja, a ideia arraigada entre os professores – e alimentada por toda uma tradição – de que o seu horário de trabalho recebido no início do ano letivo só excecionalmente pode ser mudado.

Uma grande parte das vezes os professores cingem-se apenas a “desabafar” e “lamentarem-se”, desresponsabilizando-se e não orientando o seu discurso (nem a sua ação) para a resolução de problemas (Jesus, 2000).

Figura 5 - Obstáculos a vencer para o sucesso do Conselho de Turma/Equipas Educativas.

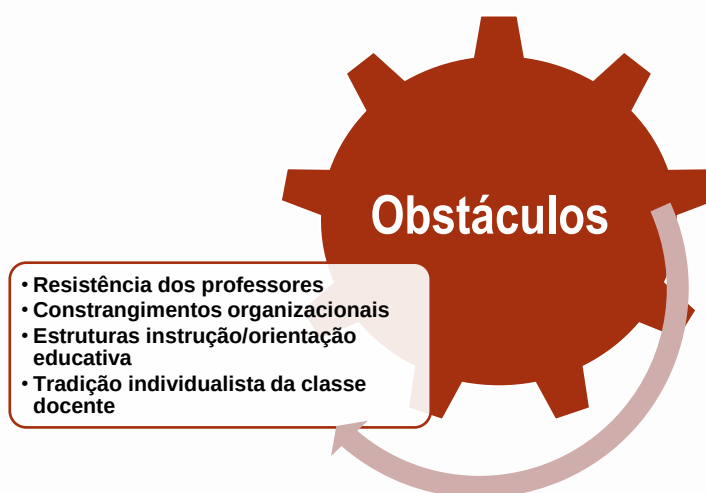
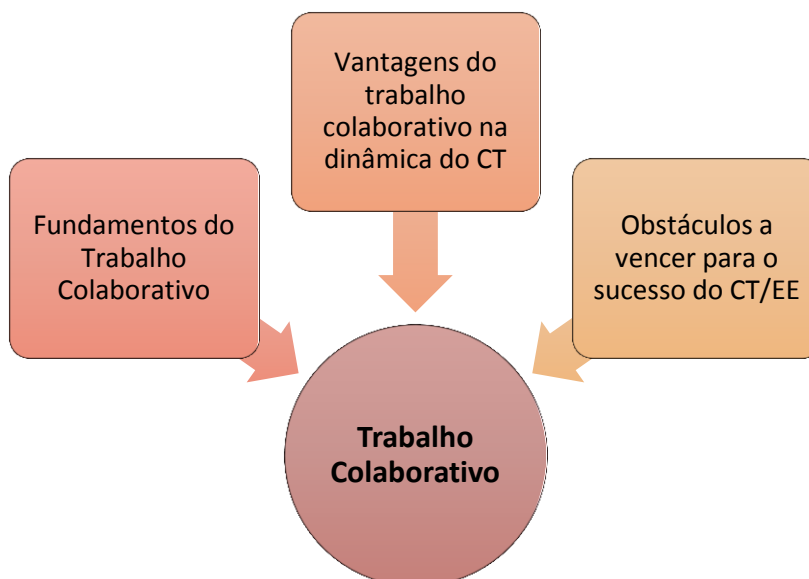


Figura 6 - Trabalho Colaborativo.



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. Trata-se de um trabalho que se fortalece 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.

Capítulo VI – A Diferenciação do Currículo – Geometria e Organização Variável, onde nos centramos na organização da escola para a diferenciação curricular, contextos/níveis de decisão curricular, refletir/agir sobre a diferença e nas práticas de integração curricular. “Do que se trata, a nosso ver, é 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, 2001, in 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, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso (Roldão, 2011:114). Esquematizamos este capítulo da seguinte forma:

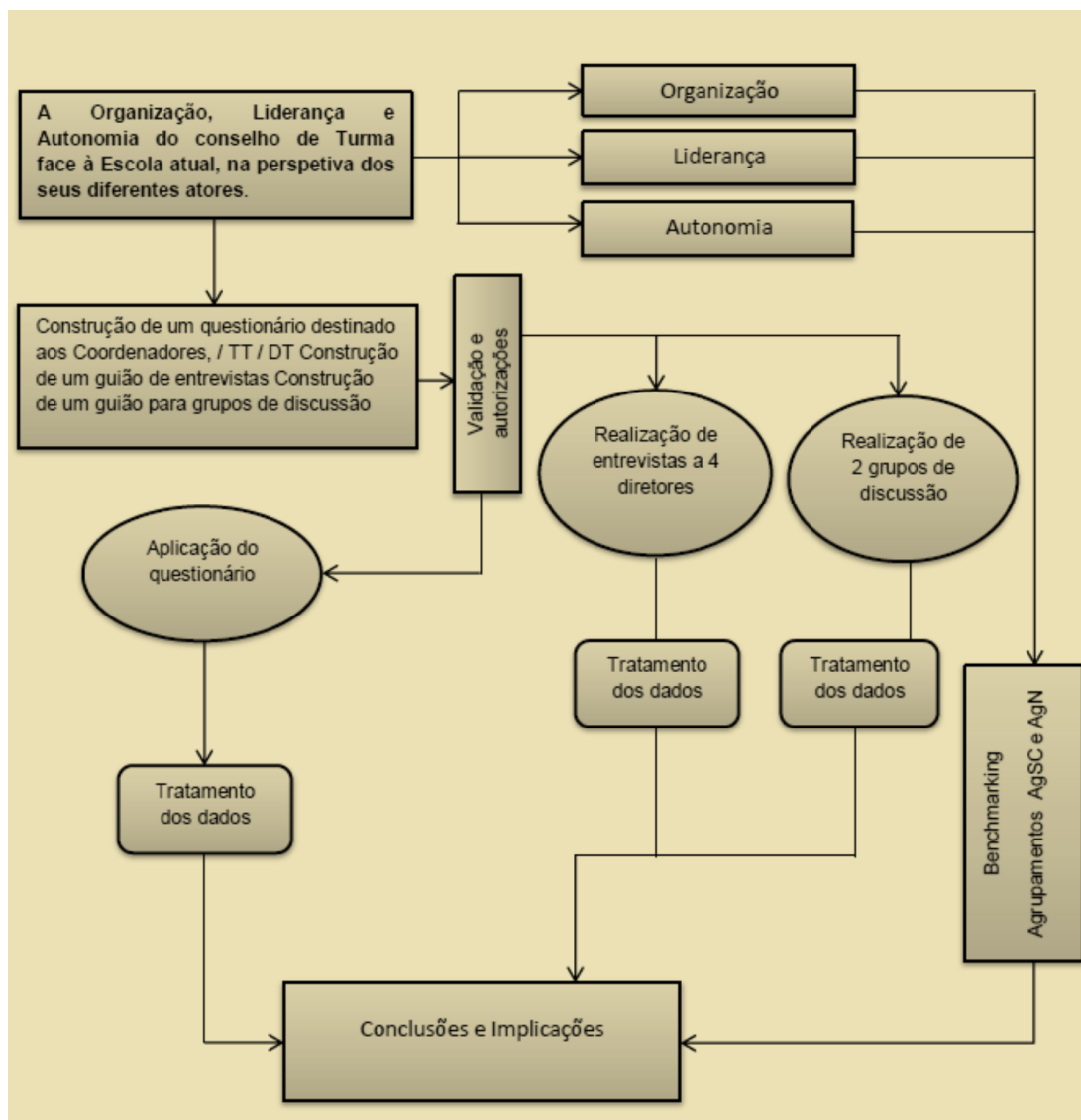
Figura 7 - Diferenciar o Currículo – Geometria e Organização Variável.



3 - Desenho da Investigação.

A fim de cumprir os objetivos mencionados, elaborámos um programa de trabalho para a aplicação de uma metodologia mista, com recurso ao método e técnicas qualitativas e quantitativas.

Figura 8 - Desenho do Estudo.



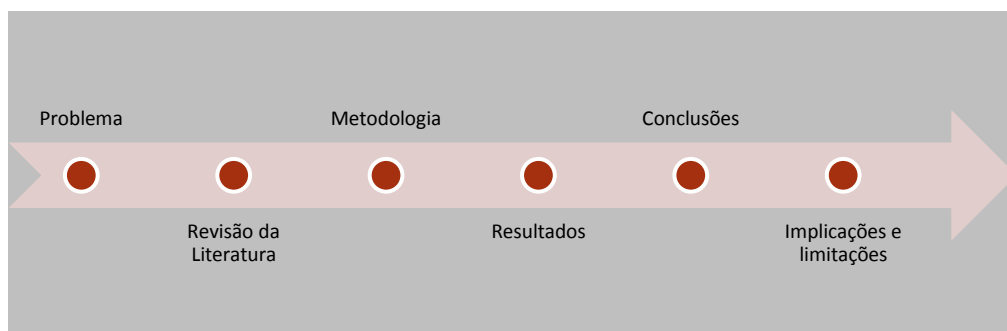
As técnicas quantitativas permitem interpretar a realidade analisada e testar hipóteses que nos confirmem se os dados obtidos estão de acordo com o nosso modelo teórico.

Com o recurso às entrevistas e grupos de discussão, poderemos de uma forma mais abrangente, através da análise de conteúdo, proceder à respetiva triangulação de dados e apresentação de conclusões.

Através do *Benchmarking* procuraremos comparar funções, formas de organização, métodos de trabalho, entre as escolas escolhidas, focalizando-se a ação sobre o melhor desempenho tirando partido das melhores soluções encontradas com o objetivo de mostrar caminhos inovadores que estejam na base de alterações e melhorias, pondo em evidência as ideias bem-sucedidas, importadas em instituições que trabalham na mesma área – ENSINO PÚBLICO.

Como síntese dos tópicos referidos, apresentamos na Figura 9, um esquema que permite fornecer a estrutura orientadora para nossa investigação.

Figura 9 - Estrutura Orientadora da Investigação.



O estudo foi faseado construindo-se criteriosamente um desenho que teve de obedecer a aspetos inerentes à disponibilidade das instituições e indivíduos envolvidos, articulada com a disponibilidade do investigador. Neste particular, nem sempre foi possível cumprir o calendário previsto ou desenhado, por circunstâncias várias, algumas que fogem ao domínio do investigador por serem decisões alheias.

O faseamento concebido e seguido foi o seguinte:

1. Na primeira fase, a partir dos dados recolhidos num estudo prévio, elencámos um conjunto de 20 questões a integrar como itens no questionário que pretendíamos validar e que foi designado por “Inquérito I – Coordenadores / Diretores de Turma / Titulares de Turma”. Foi elaborado um “formulário de validação” e um “formulário de valoração” que foram apresentados aos juízes de expertos para validação do inquérito quanto à clareza, estrutura e formato. Com base nas validações e valorações efetuadas pelos juízes de expertos, foi alterado o inquérito e foi efetuado um pré-teste a uma amostra de conveniência, para verificar a adequação do questionário antes da sua aplicação e procedeu-se à recolha das autorizações para a sua aplicação.
2. Na segunda fase foi feita a aplicação que incluiu: 1) as autorizações dos diretores dos dois agrupamentos onde o questionário seria aplicado; 2) a organização e logística para a distribuição e recolha dos questionários; 3) o carregamento dos dados.

3. Na terceira fase organizaram-se os processos das entrevistas aos diretores e dos grupos de discussão, com a realização dos contactos necessários e a marcação dos locais e datas para a sua efetivação. Foram elaborados quatro documentos: um guião para a entrevista e respetiva tabela de valoração, um guião para grupos de discussão e respetiva tabela de valoração. Os dois guiões foram submetidos aos juízes de expertos para validação.

Elaborou-se um plano de ação para desenvolver o *benchmarking* que incluía o faseamento das ações e uma relação dos dados a recolher para posterior tratamento. Este plano foi submetido à aprovação dos dois diretores.

4. Na quarta fase foram realizadas as entrevistas a quatro diretores. 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 que pertencessem a concelhos diferentes e a realidades diferenciadas, embora na mesma zona geográfica – Zona Oeste.
5. Na quinta fase foram tratados os dados dos inquéritos: questionários e entrevistas. Não existiu qualquer carácter sequencial uma vez que os dados dos questionários não foram divulgados aos entrevistados, evitando respostas que pudessem ser enviesadas por tentativa de respostas “socialmente aceitáveis” (Hill & Hill, 2008).
6. Na sexta fase foram desenvolvidos: 1) o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas; 2) a análise do conteúdo relativa às entrevistas.
7. Na sétima fase do estudo: 1) após o tratamento dos dados das entrevistas, realizámos os dois grupos de discussão. A sequência deste processo tornava possível o esclarecimento de dúvidas ou o aprofundamento de algumas questões que pudessem surgir com as entrevistas; 2) procedemos ao tratamento dos dados recolhidos.
8. Na oitava fase: 1) procedemos à análise conteúdo dos dados recolhidos para o *benchmarking*; 2) comunicámos às organizações os resultados obtidos; 3) efetuámos a triangulação de dados.
9. Na nona e última fase do estudo elaborámos as conclusões, implicações e limitações do estudo.

A população abrangida pelo estudo corresponde aos dois universos das Unidades organizacionais dos agrupamentos de escolas AgN e AgSC, sendo a sua população distribuída de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 - População abrangida pelo estudo.

Unidade organizacional	N.º turmas	N.º alunos	N.º docentes	N.º C/tt/dt	N.º DT / TT
AgN	57	1258	113	2	57
AgSC	37	712	81	2	37
Total	94	1970	194	4	94

Amostra - Para o nosso estudo e de acordo com os objetivos traçados, elegemos o método de amostragem não aleatória, pois incluímos métodos que envolvem juízos de valor de quem seleciona. Assim, a construção da amostra é feita a partir de informações disponíveis *a priori* sobre a população estudada, procurando-se que a amostra seja um espelho tão fiel quanto possível dessa população (Baraňano, 2008).

Dentro desta categoria, elegemos a amostragem por quotas. A amostra, neste caso, é escolhida de modo a ter uma distribuição de certas características (variáveis de controlo) idênticas à da população da qual é retirada. Isto é, a amostra possui, para as variáveis de controlo, a mesma estrutura da população total. As quotas obtêm-se multiplicando a taxa de amostragem pelo número de elementos da população pertencentes a cada classe definida pelas variáveis de controlo. Depois, para a escolha dos elementos de cada quota, pode-se recorrer a qualquer outro método de amostragem (Baraňano, 2008). Será igualmente deliberada pois a escolha fundamenta-se em critérios substantivos por exemplo, quando selecionamos entrevistados ou respondentes a um questionário em função do poder informal que detêm na organização ou em função do cargo que ocupam na sua estrutura formal (Afonso, 2005).

Amostra abrangida pelo estudo está inserida em dois agrupamentos de escolas que ministram o ensino a crianças e jovens com idades compreendidas entre os três e os quinze anos a que corresponde o percurso sequencial desde a entrada no sistema de ensino, jardim-de-infância, até ao final do 3.º ciclo de escolaridade, 9.º ano, que define a entrada no ensino secundário. Os agrupamentos em questão pertencem a concelhos diferentes, Nazaré e Caldas da Rainha, e estão inseridos na região oeste de Portugal. Encontram-se codificados - AgN e AgSC.

Quadro 3 - Composição da amostra.

Unidade organizacional	N.º Titulares de Grupo	N.º Titulares de Turma	N.º Diret. de Turma-2.ºC	N.º Diret. de Turma-3.ºC	N.º Coord TT/DT/CD
AgN	10	25	12	10	2
AgSC	7	15	6	9	2
Total	17	40	18	19	4

A definição das dimensões de análise:

Foram distribuídos questionários a toda a população (N=94), sendo que Nc=4 representando o n.º de coordenadores inquiridos, são simultaneamente coordenadores e titulares de turma (dois), e coordenadores e diretores de turma (dois), pelo que a amostra apresenta N=94. O n.º de titulares Ntt=55 inquiridos, representando os titulares de grupo - 17 e os titulares de turma – 38 (já retirados os 2 coordenadores). O n.º de diretores de turma Ndt=35 inquiridos, representando 16 diretores de turma do 2.º ciclo (já retirados os 2 coordenadores) e 19 diretores de turma do 3.º ciclo.

Sendo um procedimento de amostragem não aleatória por quotas, a fixação da taxa de amostragem permitiu selecionar todos os elementos da estrutura da população total constantes no Quadro 4 apresentado nesta página, e eliminar os vieses que pudessem existir. Por outro lado, com este procedimento esta amostra representa com fidedignidade as características do universo finito e relativamente pouco extenso. Assim o número de elementos da amostra a ser selecionada será rigorosamente o mesmo do universo definido.

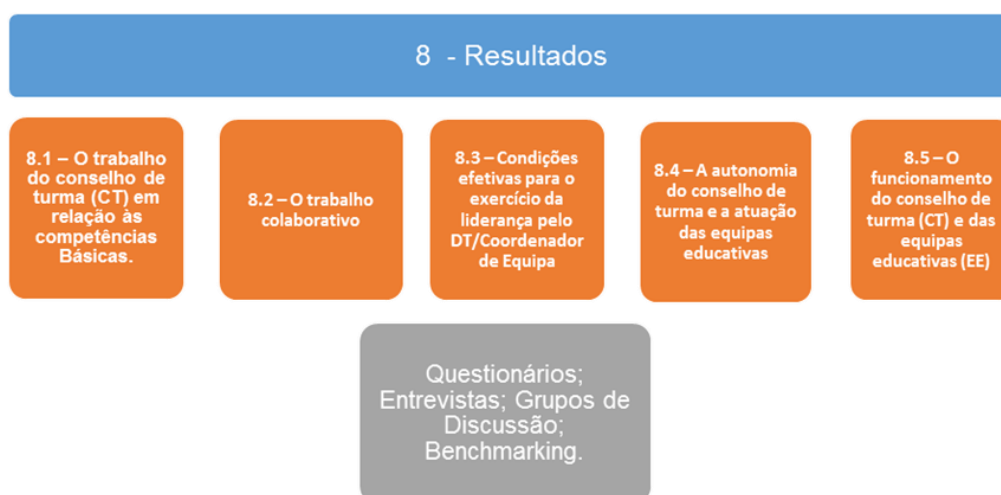
Quadro 4 - Dimensões da análise.

	População N	Coordenadores Nc	Titulares de grupo/ turma Ntt	Diretores de turma Ndt
Inquéritos entregues	94	4	55	35
Inquéritos recebidos	76	4	44	28
Inquéritos ã recebidos	18	0	11	7

4 – Resultados.

A sumula de resultados que apresentamos, são representativos dos dados obtidos a partir da aplicação e tratamento dos instrumentos de investigação: Inquérito, Entrevistas, Grupos de Discussão e do processo de Benchmarking realizado nos dois agrupamentos de escolas, e constam do capítulo VIII do trabalho. Este capítulo, encontra-se organizado segundo os objetivos traçados para o nosso estudo, conforme explicitamos a partir da Figura 10.

Figura 10 – Organização conceptual do Capítulo VIII.



Os grandes eixos de investigação: Liderança, Organização e Autonomia foram a linha condutora para a construção dos instrumentos de investigação. Os resultados obtidos com as questões do inquérito, relacionados com os respetivos dados das entrevistas e dos grupos de discussão e, triangulados com o processo de *benchmarking* aplicado aos dois agrupamentos de escolas, permitiram dar cumprimento aos objetivos propostos no estudo e partir para as conclusões. A relação entre o eixo de estudo – Liderança, e os instrumentos de investigação é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 - Relação dos Eixos de Investigação com os Instrumentos.

	Inquérito	Entrevistas	Grupos de Discussão
LIDERANÇA	q10- Principal tarefa do Coordenador DT q11- Atribuições CDT q12- Gestão espaços e troca ideias entre DT q13- Equipas educativas	B1- As competências do Diretor de Turma (atribuídas pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99), criam condições para o exercício de uma efetiva liderança? B2- Atendendo à figura do Diretor de Turma, comente a forma como coexistem as questões burocráticas e as questões pedagógicas? B3- O órgão de gestão intermédia – Conselho de Turma -, depende de um diretor de turma - líder. Da sua experiência pode afirmar que é fácil existirem lideranças eficazes? B4- Que fatores contribuem?	B1- As competências do Diretor de Turma, criam condições para o exercício de uma efetiva liderança? B2- Atendendo à figura do Diretor de Turma, comente a forma como coexistem as questões burocráticas e as questões pedagógicas? B3- O órgão de gestão intermédia – Conselho de Turma -, depende de um diretor de turma - líder. Da sua experiência pode afirmar que é fácil existirem lideranças eficazes? B4- Que fatores contribuem?

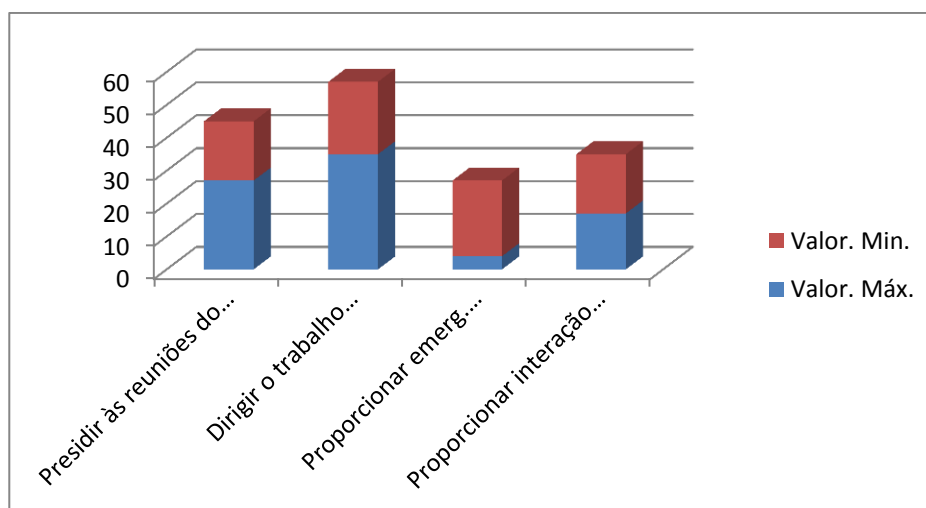
No eixo da Liderança, respondidas as questões q10, q11, q12 e q13, realçamos os seguintes dados: Nas tarefas atribuídas aos coordenadores de diretores de turma (CDT), os inquiridos atribuem maior valoração aos itens “Presidir às reuniões do conselho” (Frequência 27) e “Dirigir o trabalho dos DT” (Frequência 35), do que aos itens “Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma” e “Proporcionar interação profissional”, (Frequência 4 e 17). Quadro 6.

Quadro 6 - Tarefas do CDT.

Estatísticas - Frequências – Tarefas do Coordenador DT				
Valoração	q10.1_ Presidir às reuniões do conselho.	q10.2_ Dirigir o trabalho dos diretores/titulares de turma.	q10.3_ Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma.	q10.4_ Proporcionar a interação profissional
Máxima	27	35	4	17
Mínima	18	22	23	18

O item “Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma”, é o que apresenta a frequência menor na valoração máxima, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Tarefas que assegura o Coordenador dos DT.



Este dado, obtido pelo inquérito, é surpreendente já que os inquiridos não atribuem valor ao papel do coordenador dos diretores de turma, relacionado com a emergência das lideranças ou com a sua intervenção na interação profissional dos diretores de turma.

Da análise das entrevistas aos diretores ressalta: D4-1 – “ (...) O diretor de turma é caracterizado como um professor ao qual compete articular o trabalho entre os vários professores do conselho de turma em três áreas: garantir um currículo integrador das aprendizagens, através de uma planificação coerente com os conteúdos das várias disciplinas; garantir o respeito por uma avaliação globalizante assente em critérios definidos pelo agrupamento, além dos existentes para cada área disciplinar; por fim garantir a comunicação e a cooperação entre professores e encarregados de educação, ou seja intermediário entre a escola e os pais”. Esta afirmação, correspondida pelos outros entrevistados, contaria os resultados dos inquéritos apontados anteriormente e realça a importância do trabalho do diretor de turma e consequentemente a intervenção dinamizadora e orientadora do CDT.

Os participantes nos grupos de discussão opinam de forma a reforçar as afirmações dos diretores. – D1:3 – “A legislação referida determina que o conselho de turma, siga as orientações do conselho pedagógico, e as diretivas do conselho dos diretores de turma. Sendo um órgão com autonomia relativa no que concerne à gestão pedagógica e à avaliação, o “sucesso” do funcionamento do conselho de turma, medido quase sempre pelos resultados académicos obtidos pelos alunos, depende em grande medida da forma como o diretor de turma assume, ou não, essa liderança”.

Outra questão essencial para perceber o campo de atuação das lideranças é a questão q11; “Como classifica as atribuições do CDT/CD?”. Esta questão permite-nos analisar como os respondentes encaram o trabalho das lideranças, do ponto de vista de responsabilização coletiva e partilhada, ou de um conjunto de atuações de responsabilidade individual e solitária. O Quadro 7, apresenta os resultados obtidos pela frequência.

Quadro 7 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11).

q11 – Atribuições do Coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes				
Valoração	q11.1 - Coordenar as atividades dos diretores de turma.	q11.2 - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma.	q11.3 - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.	q11.4 - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.
Muito Importante	51	21	22	10
Importante	21	34	22	29
Pouco Importante	3	13	17	18
Desnecessário	2	7	11	14

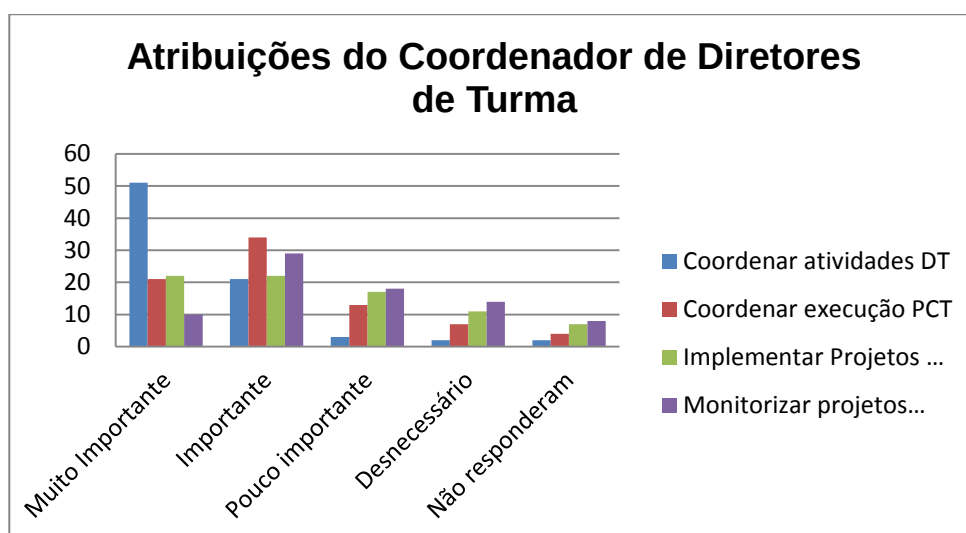
Ao item “Monitorizar projetos pedagógicos das turmas” (q11.4), Quadro 7, são atribuídas valorações – Pouco Importante (Frequência 18), e Desnecessário (Frequência 14), cujo somatório obtém uma frequência superior à valoração Importante (Frequência 29). Sendo igualmente importantes as quatro atribuições questionadas, para melhor compreender esta eventual discrepância de valoração, visível no Gráfico 2, procedemos à estatística cruzada das atribuições q11.1 e q11.2, respetivamente “Coordenar as atividades dos diretores de Turma” e “Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma”, com as atribuições q11.3 e q11.4, respetivamente “Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo” e “Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas”. Utilizando o método estatístico da Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel, que apresentamos nos Quadros 170 a 182, do capítulo VIII, página 342 e seguintes, aplicámos as técnicas de análise descritiva bivariada às variáveis, de modo a obter os coeficientes de contingência e os V de Cramer, conforme resumimos no Quadro 8.

Quadro 8 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas — Estatística – V de Cramer e Fi – Coeficiente de contingência.

Symmetric Measures – Relações entre variáveis				
Nominal por Nominal	q11.1 / q11.3	q11.1 / q11.4	q11.2 / q11.3	q11.2 / q11.4
V de Cramer	,330	,253	,269	,305
Coeficiente de contingência	,497	,401	,423	,467
Phi	,572	,438	,466	,528

Os resultados estatísticos dão um V de Cramer variável entre 0,253 e 0,330 indicando-nos que estamos perante relações entre variáveis com uma intensidade fraca. Este resultado não seria expectável para estas atribuições do CDT, um elemento de gestão intermédia tão fulcral na ligação entre os órgãos de topo, o conselho pedagógico e os diretores de turma.

Gráfico 2 – Atribuições do Coordenador dos DT.



Nas justificações às respostas dadas à questão q11 verifica-se uma contradição nas opiniões expressas sobre a importância das várias atribuições do CDT. Para uns, I-9 – “Todas as atribuições são importantes”, para outros, I-49 – “A implementação de projetos e a sua monitorização, são tarefas do DT”.

Nas entrevistas realizadas aos diretores dos agrupamentos, estes destacam a grande importância do papel do diretor de turma e da sua coordenação, na condução dos trabalhos do conselho de turma e dos alunos, na monitorização dos resultados; D4:13 – “Os documentos produzidos pelo diretor de turma e pelo conselho de turma (...), assumem um papel essencial para a monitorização e avaliação das atividades destes órgãos, além de poderem potenciar momentos extremamente importantes de reflexão entre os diversos professores”, ou D1:1 – “A gestão das equipas faz-se com rigor e exigência, mas sempre com abertura e atitude aprendente. Compete ao diretor de turma estabelecer o processo de interação entre os diferentes atores / autores do processo educativo ao nível da turma”. Referem a dificuldade crescente das

lideranças, D2:51 – “ao desempenhar tantos papéis e ser um garante das competências atribuídas ao conselho de turma não é fácil. Sendo um papel muito desafiante, exigindo grande capacidade de comunicação e de organização”, e que D1:7 – “A legislação não cria obstáculos a essa liderança, mas também não a promove. Não a facilita pelo carácter burocrático que imprime à função do diretor de turma”. Quanto ao perfil exigido para uma liderança eficaz por parte do diretor de turma apontam: – D1:4 – “deve ser um bom comunicador, com competências de planeamento estratégico, claro nas suas afirmações, honesto e assertivo, reconhecendo o mérito e sendo capaz de chamar à atenção quando necessário”, e D4-4 – “Sem dúvida o perfil do professor, nomeadamente, quanto à capacidade de comunicação, organização e grau de conhecimento da legislação”.

Os participantes nos grupos de discussão convergem na apreciação que fazem da importância do papel e desempenho do cargo de diretor de turma, da dificuldade do exercício da sua liderança, e no perfil necessário e para uma liderança eficaz que conduza a mudanças no funcionamento do conselho de turma, traduzidas no trabalho colaborativo dos professores e na aquisição de competências nos alunos, como se pode inferir pela afirmação de P1.5 – “o diretor de turma tem a supervisão, tem a gestão de realidades socioeducativas completamente distintas, alunos que estão dentro da escolaridade obrigatória, alunos que estão fora da escolaridade obrigatória, alunos que não têm encarregado de educação, todo um conjunto de situações que são por demais conhecidas de todos os colegas, de todos os profissionais que trabalham com esses alunos, e portanto o que tem resultado é uma evolução no sentido da função, desta função de gestão intermédia ser cada vez mais complexa, mais exigente e mais absorvente. E portanto na minha perspetiva, na minha leitura, requer naturalmente cada vez uma maior especialização”. Ou como refere P2.3 – “mais complexo na minha perspetiva é ser líder perante pares, ou seja liderar a, delinear estratégias, fazer com que as estratégias sejam globalmente cumpridas, planificar, regular o que está a ser feito, tentar ser líder perante pares, como eu estava a dizer é uma tarefa muito mais complexa”. São variados os fatores considerados fundamentais para uma liderança eficaz, no Quadro 9 apresentamos os 10 que obtiveram maior frequência no tratamento das citações dos participantes nos grupos de discussão codificadas com o código Fatores de Liderança.

Quadro 9 – Fatores de Liderança.

Fatores de Liderança	Frequência
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* realizado nos dois agrupamentos confirma os dados obtidos com os instrumentos de investigação, revelando organizações com lideranças fortes que promovem a emergência de lideranças intermédias participativas e eficazes.

Quanto ao desempenho das lideranças nos dois agrupamentos o *benchmarking* realizado permite apontar alguns aspetos a considerar que foram sujeitos, pela equipa, à apreciação das direções e divulgados aos órgãos de gestão de topo e intermédios. Assim, no agrupamento AgN – “Apesar de algumas ações bem conseguidas no campo da autoavaliação e melhoria, lideradas pelas equipas respetivas, estas ainda não tiveram impacto no sucesso educativo”. Como pontos fortes o agrupamento apresenta uma auscultação da comunidade educativa, por parte dos titulares/diretores de turma. No agrupamento AgSC, como pontos fortes realçamos: – “Liderança forte, disponível e aberta do diretor, que tem permitido a emergência de lideranças participativas nos diferentes órgãos de gestão intermédia; com realce para os coordenadores de departamento e de diretores de turma/conselho de docentes que, de forma organizada e sustentada têm assumido a liderança dos setores em que intervêm ao nível da organização e gestão dos recursos humanos e materiais”.

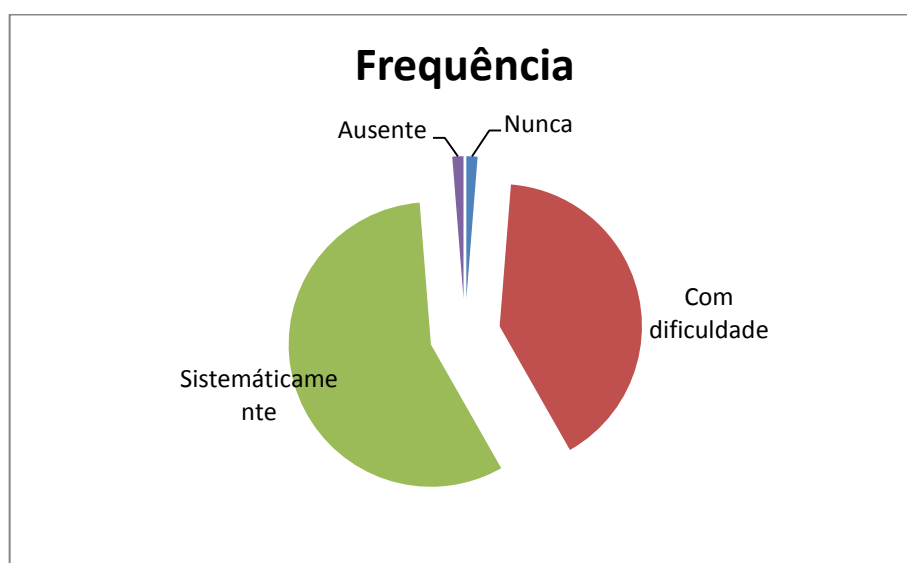
A relação entre o eixo de estudo – Organização, e os instrumentos de investigação é apresentada no Quadro 10.

Quadro 10 – Relação dos Eixos de Investigação com os Instrumentos.

	Inquérito	Entrevistas	Grupos de Discussão
ORGANIZAÇÃO	q14- Estruturas organização pedagógica q15- Expectativas organização CT q16- Integração novos professores q17- Colaboração no CT	C1.1- Que critérios foram adotados para a constituição dos Conselhos de Turma? C1.2- O que mais pesou nos critérios que foram adotados para a atribuição do cargo de Diretor de Turma? C1.3- A estrutura organizacional do Conselho de Turma é promotora de um trabalho em equipa? C2.1 – Tem conhecimento e já experimentou novo tipo de organização funcional para o CT? C2.2 - Concorde com a organização tradicional do ensino em que a unidade básica é a turma? C2.3 - No semanário horário dos docentes, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho coletivo? C2.4 – O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas?	C1.1- Que critérios foram adotados para a constituição dos Conselhos de Turma? C1.2- O que mais pesou nos critérios que foram adotados para a atribuição do cargo de Diretor de Turma? C1.3- A estrutura organizacional do CT, favorece o trabalho cooperativo e colaborativo? C2.1 – De que forma o CT define as ações a desenvolver por cada professor para a aquisição das competências, numa perspetiva transversal e numa perspetiva específica? C3.1 – Tem conhecimento e já experimentou novo tipo de organização funcional para o CT? C3.2 – Concorde com a organização tradicional do ensino em que a unidade básica é a turma? C3.3 - No semanário horário dos docentes, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho coletivo? C3.4 – O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas?

Quanto à Organização, respondidas as questões q14, q15, q16 e q17, realçamos os seguintes dados: – Os inquiridos dividem-se quanto à relação de trabalho que se estabelece entre o conselho de turma e as restantes estruturas de organização pedagógica da escola. Colocada a questão q14 – Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes? Os respondentes dividem-se em dois grupos que se contradizem, 32 - (41 %) afirmam que essa relação se estabelece com dificuldade, existindo 1 - (1,3 %) que refere que nunca se observa, 45 - (57,7 %) respondentes são de opinião que a relação é sistemática. O Gráfico 3 reflete a dicotomia das opiniões.

Gráfico 3 – Convivência das Estruturas Pedagógicas / CT (q14).



Sobre a análise de conteúdo das justificações às respostas – 41 Inquiridos (52%) justificaram as suas opções e realçam que “Ainda não existe uma articulação efetiva entre as estruturas” (I-8), ou que no caso dos agrupamentos – “Nem sempre é possível manter uma presença sistemática entre as estruturas (...) a distância e o tempo disponível de cada um não assegura um contacto regular”.

Para analisar o clima de trabalho no conselho de turma, foi estabelecida a questão q15 com a seguinte pergunta - As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram...? Os inquiridos podiam optar por considerar que as “Expectativas foram excedidas”, “Corresponderam integralmente” ou “Ficaram aquém”. Todos os inquiridos 100 %, responderam à questão, e analisadas as respostas pela frequência constatamos que 66 respondentes consideram que as expectativas foram integralmente correspondidas, correspondendo a 83,5 %, enquanto que 13, correspondente a 16,5 %, responderam que as expectativas ficaram aquém do esperado, como podemos ver no Quadro 11.

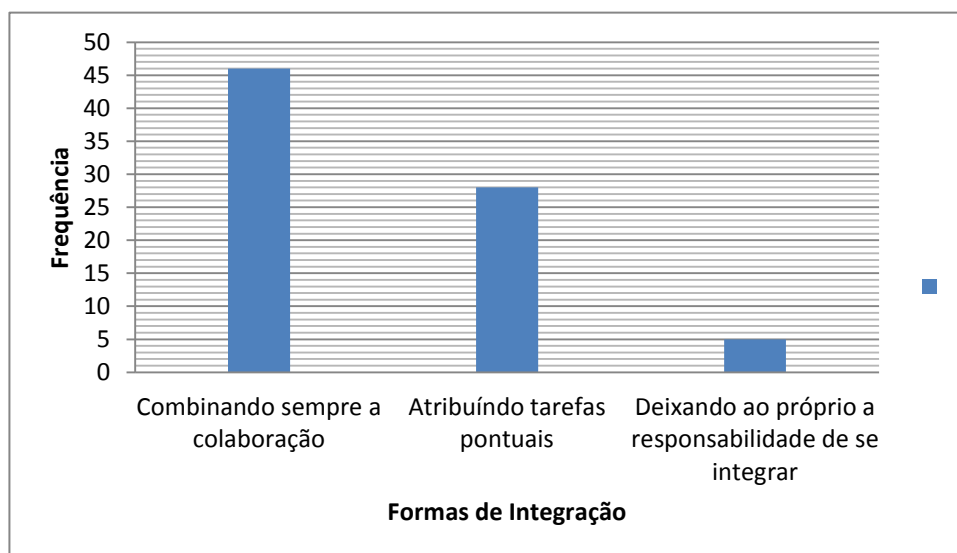
Quadro 11 - Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT.

As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram ...?				
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Corresponderam integralmente	66	83,5	83,5	83,5
Ficaram aquém	13	16,5	16,5	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Nas justificações à questão q15 as opiniões emitidas ilustram os dados obtidos pelo inquérito e revelam fracas expectativas em relação a alterações substanciais ao funcionamento do CT. Desse modo, para maioria dos inquiridos o trabalho no conselho de turma corresponde ao que esperam e que se torna rotina como justificam I-8 – “Estão de acordo com o despacho da organização do ano letivo”, ou I-24 – “Já se encontram rotinadas”.

A facilidade/dificuldade de integração de novos profissionais de educação no conselho de turma e os mecanismos criados para que ela se verifique, são dois aspetos importantes para se perceber a organização funcional e pedagógica do conselho de turma e atingir os nossos objetivos de estudo. Nesse sentido os inquiridos responderam à questão 16 do inquérito – “Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho?”.

Gráfico 4 – Integração novos elementos no CT (q16).



Os resultados apresentados traduzem-se no Gráfico 4, em que se torna claro que a primeira opção (combinando sempre a colaboração) não ultrapassa muito as duas outras que se encontram em oposição.

A questão 17 do inquérito é uma questão aberta que pretende analisar a perceção dos inquiridos sobre – “Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do conselho de turma”. As respostas dos inquiridos

apresentaram grande variedade de opiniões ao exprimirem a sua percepção sobre esta questão.

Quadro12 – Modalidades de colaboração no CT.

Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do conselho de turma”	N.º Respondentes
Categorização	Frequência
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

Da análise de conteúdo das respostas à esta questão q17, apresentamos as 8 categorizações com maior frequência, onde sobressai que o trabalho colaborativo não se destaca substancialmente de vários outros aspetos referidos pelos respondentes. Assim pode-se extrair do Quadro 12 que 23 respondentes – 48 % de percentagem válida, sustentam o trabalho colaborativo, a troca de experiências e a construção e partilha de materiais, como vetores fundamentais do trabalho no interior do conselho de turma, enquanto que 8 – 17 % de percentagem válida, consideram que a colaboração é “pouca ou nenhuma” ou “cada vez menos”.

Os diretores dos agrupamentos nas entrevistas realizadas, destacam as limitações que encontram no início de cada ano letivo, diz D1:46 – “Estamos sempre limitados, ...espartilhados pelo documento anual de organização do ano letivo. Por essa razão existiu e existe sempre, nestas inovações, a Turma como elemento administrativo de base”. Quanto à organização por equipas educativas em contraponto ao conselho de turma, afirma D2:79 “O conselho de turma tem as suas responsabilidades, é um facto, é ali que se discute, é ali que se propõem as notas, níveis, retenção, transição, .../ e se vai vendo estratégias de remediação, planos de melhoria, o que é que se deve fazer, ... essas equipas educativas não passam normalmente de um suporte que temos de ter”. A organização administrativa é considerada um entrave à constituição de equipas educativas, D3:49 refere – “ao elaborarmos o projeto curricular de turma estamos a solicitar aos professores um compromisso perante aquele conjunto de alunos, não quer dizer que a unidade educativa também não tenha a responsabilidade, essa possibilidade, de qualquer maneira a equipa educativa pode trabalhar, ou pelo menos trabalha conjuntos de alunos de diversas turmas, mas eles depois acabam por recolher ou pelo menos em termos de avaliação esses elementos de referência acabam por ir bater sempre ao conselho de turma que é o órgão que tem autonomia”. Para melhorar o funcionamento do conselho de turma e permitir algum trabalho colaborativo os diretores afirmam que nos critérios adotados para a constituição dos conselhos de turma, D1:35/6 “Os critérios para constituição dos grupos/turmas dão prevalência à continuidade e à

criação de condições de sucesso para todos. A redução do número de elementos do conselho de turma é um objetivo. A gestão do tempo escolar potencia a participação dos alunos nas atividades de enriquecimento do currículo; no reforço de aprendizagens significativas e supressão de dificuldades; e na ocupação dos espaços específicos, visto que muitos passam todo o dia na escola”.

Nos grupos de discussão, as declarações dos participantes confirmam os problemas encontrados nos inquéritos, no que diz respeito à organização dos conselhos de turma e, nas citações das entrevistas aos diretores, as limitações institucionais ao funcionamento das equipas educativas, assim como a resistência à mudança que continua a existir por parte de alguns professores. Sobre a disponibilidade de reunir o CT, afirma P1.4 – “estes conselhos de turma tinham de reunir muito mais vezes. Não digo uma vez por semana, (...), mas de quinze em quinze dias”. Sobre o mesmo aspeto e introduzindo o fator do número excessivo de turmas atribuído a cada professor, diz P1.6 – “é importante que o conselho de turma reúna, é muito difícil haver reuniões semanais porque há professores que têm oito conselhos de turma, sete conselhos de turma, mas tem de haver comunicação no dia-a-dia, constato que isso acontece mas muitas vezes é um trabalho difícil mas...”.

Um outro angulo de abordagem é a relação entre o conselho de turma e o trabalho colaborativo. A leitura dos resultados das citações obtidas nos documentos dos grupos de discussão sobre este tema revelam que os participantes consideram a falta de tempo o fator impeditivo para se realizar um trabalho efetivo e eficaz, como afirma P1.4 – “eu acho que há uma falha enorme em termos do funcionamento do conselho de turma derivado realmente há falta de tempo, ou seja, para que a pedagogia se colocasse em prática como eu acho que se deve, que seria eficaz, aí teria de haver o grupo todo que faz parte do conselho de turma ter tempos comuns para poderem reunir, não são em reuniões, em duas reuniões por período que se estabelece um plano para aquela turma, para meia dúzia de alunos que são diferentes”. Os participantes, de um modo geral, consideram que o trabalho desenvolvido no CT para a aquisição das competências básicas por alunos com mais dificuldades pode dificultar, por falta de tempo e de recursos humanos, o trabalho a desenvolver com os outros alunos da turma; P1.4 – “Nós também nos preocupamos mais com alunos que apresentam dificuldades, e os que são bons alunos? A equipa também devia trabalhar nesse sentido”. É notório, no tratamento dos dados obtidos dos grupos de Discussão, que os participantes consideram existir um óbice ao funcionamento eficaz do CT que é a articulação entre os professores do CT e entre as várias disciplinas, o que confirma as contradições encontradas nas respostas às questões q10 e q11 do inquérito. O participante P1.1 afirma – “ Não há articulação entre os professores, ou seja o departamento X definiu que ao nível do português nos critérios de avaliação se vai observar isto e aquilo, não é, e ao nível da TIC isto e aqueleoutro, e não há articulação entre os vários departamentos (...) Do conselho de turma, isso não, parece-me que não existe. Avaliam pensando no português mas avaliam individualmente, portanto volto a achar que é, o conselho de turma não é um verdadeiro conselho, é um somatório de algumas especialidades que ali estão”.

O entendimento do CT como uma verdadeira equipa educativa é para os participantes, a solução para o problema. Como afirma P1.1 – “eu acho que muitas vezes falta é o envolvimento de todos, mas o verdadeiro envolvimento em que a pessoa sente que está duas horas reunida a discutir coisas que interessam, a produzir, e que depois a parte burocrática é dividida eu faço isto, tu fazes isso, e aparece feito. Para mim estas questões passam por se entenderem estes conselhos de turma como uma verdadeira equipa educativa e há alguém que está a dirigir os trabalhos”, e na inevitabilidade da continuidade do conselho de turma enquanto organização pedagógica e administrativa, P2.2 – “Relativamente ao conselho de turma, nós temos o conselho de ano, e aqui existe de facto um trabalho colaborativo no primeiro ciclo. Nós articulamos, entre os anos, diferentes anos, e temos o cuidado de conhecer todas as turmas relativamente ao ano que estamos a trabalhar, daí fazemos trabalho de pares”, P2.4 contrapõe – “somos do segundo ciclo, conseguimos ter uma ideia apesar de não termos as turmas todas, como é que funciona o segundo ciclo no seu todo. Mas, em relação ao terceiro, sabemos algumas coisas que ouvimos na sala de professores mas não temos aquela realidade, não temos a noção real de como o terceiro ciclo funciona, por exemplo, e o terceiro em relação ao segundo”.

A constituição dos Mega Agrupamentos (agrupamentos de um número elevado de escolas numa única unidade organizacional), também é referida como dificultando o trabalho colaborativo dado que os estabelecimentos de ensino ficam muitas vezes a uma distância considerável e alguns professores têm de se dividir pela atividade em várias escolas.

Sobre o aspeto organizativo, o *benchmarking* realizado nos dois agrupamentos veio permitir comparar os dados obtidos nos inquéritos e confirmados pelos outros instrumentos de investigação, com a realidade de dois agrupamentos em que foi possível experimentar novas formas de organização funcional e pedagógica. Estas organizações em termos organizativos constituíram equipas educativas, e/ou conselhos de turma alargados, umas e outros com a gestão por parte de coordenadoras de equipa. 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, e reportando-se administrativamente à turma de origem, evidenciando o trabalho colaborativo.

Nos pontos fortes apontados no desempenho dos agrupamentos e nas áreas de melhoria a efetuar podem-se encontrar as ligações entre as insuficiências ao funcionamento organizacional do conselho de turma, que se retira dos dados dos inquéritos, e as saídas ou soluções possíveis que se retiram das entrevistas aos diretores de agrupamentos, corroboradas pelas opiniões dos participantes nos grupos de discussão.

No AgSC, é realçado o “Trabalho de qualidade desenvolvido pelos profissionais da equipa multidisciplinar, no âmbito da educação especial; Relações interpessoais muito positivas entre os elementos da comunidade educativa, alicerçados na motivação, no empenho e na capacidade de trabalho de docentes e não docentes, com reflexo na qualidade do serviço prestado;

Promoção do empreendedorismo, como estímulo e valorização da participação em concursos e projetos, e para a afirmação do Agrupamento junto da comunidade educativa”. No AgN realça-se: – “O trabalho em rede na união de esforços para a prevenção e redução da desistência e abandono; Os melhoramentos e requalificações dos diferentes espaços do agrupamento, ao longo dos últimos anos fomentando espaços de estudo autónomos e de socialização, como a BECRE, a Sala de Convívio, a Sala Polivalente, a Sala TIC, a Sala Eureka”. São possibilidades de melhoria nos dois agrupamentos, no AgSC - “Reforço das estratégias conducentes ao envolvimento dos encarregados de educação, para estimular nos alunos a valorização do trabalho e o reconhecimento do esforço”; para o AgN: - “A generalização do trabalho cooperativo tendo em vista a diminuição das resistências individuais e a melhoria das práticas educativas; A inclusão no plano anual de atividades”.

A autonomia da escola pública pode ser analisada através dos documentos da política educativa que a própria escola produz, do modelo organizativo que adota, das atividades que proporciona aos seus alunos, da ligação com o meio em que se insere, das parcerias e compromissos que assume e, de muitas outras formas. O reforço da autonomia da escola pública é de há muito reclamado e anunciado, motivo de abundante legislação e quase sempre título usado para as “mudanças” que em seu nome se vão ensaiando.

A relação entre o eixo de estudo – Autonomia, e os instrumentos de investigação é apresentada no Quadro 13.

Quadro 13 - Relação dos Eixos de Investigação com os Instrumentos.

AUTONOMIA	q18- grau Autonomia CT	D1.1 -Estabeleça correspondência entre a autonomia do Conselho de Turma e a autonomia da Escola Pública?	1.1 - Estabeleça correspondência entre a autonomia do Conselho de Turma e a autonomia da Escola Pública?
	q19- Mais autonomia para CT?	D1.2 - Essa autonomia manifesta-se a que níveis? D1.3 - A autonomia do Conselho de turma contraria a pretensa liderança do Diretor de Turma?	1.2 - Essa autonomia manifesta-se a que níveis? 1.3 - A autonomia do Conselho de turma contraria a pretensa liderança do Diretor de Turma?

O conselho de turma, peça chave na organização administrativa e pedagógica no sistema educativo português, tem na autonomia consentida ou conquistada, a causa e consequência para um funcionamento com “avanços”, “recuos” ou de “estagnação permanente”. Na questão q18 – Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é? – apresentada no inquérito, pedimos aos inquiridos que escolhessem uma de quatro hipóteses de valoração; Insuficiente, Suficiente, Excessivo e O grau de autonomia não é importante para o funcionamento do CT. No Quadro 14 podemos verificar pela frequência como os inquiridos responderam à questão.

Quadro 14 - Grau de autonomia do CT (q18).

Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é...?				
Itens de Valoração	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1,00 Insuficiente	20	25,3	25,3	25,3
2,00 Suficiente	56	70,9	70,9	96,2
3,00 Excessivo	2	2,5	2,5	98,7
4,00 O grau de autonomia não é importante para o funcionamento	1	1,3	1,3	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Do tratamento dos dados constata-se que 56 respondentes, correspondendo a uma percentagem de 70,9 %, considera que o grau de autonomia do conselho de turma é Suficiente, enquanto que 20, correspondendo a 25,3 % consideram Insuficiente. Dos restantes, 2 correspondendo a 2,5 %, consideram Excessivo e 1 correspondendo a 1,3 % considera que o grau de autonomia não é importante para o funcionamento do conselho de turma.

Feita a análise de conteúdo das justificações às respostas dadas nesta questão (q18), ressalta que 47 respondentes consideram que o conselho de turma tem autonomia suficiente, expressando várias razões que sustentam esta afirmação – “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 conselho de turma tem autonomia suficiente para deliberar os assuntos que são da sua competência” (I-66). De outro modo, 30 respondentes emitem opinião contrária baseada em afirmações que “o conselho de turma deveria ser soberano na avaliação” (I-40), ou “depende sempre da decisão de outros órgãos, nomeadamente do conselho pedagógico” (I-47).

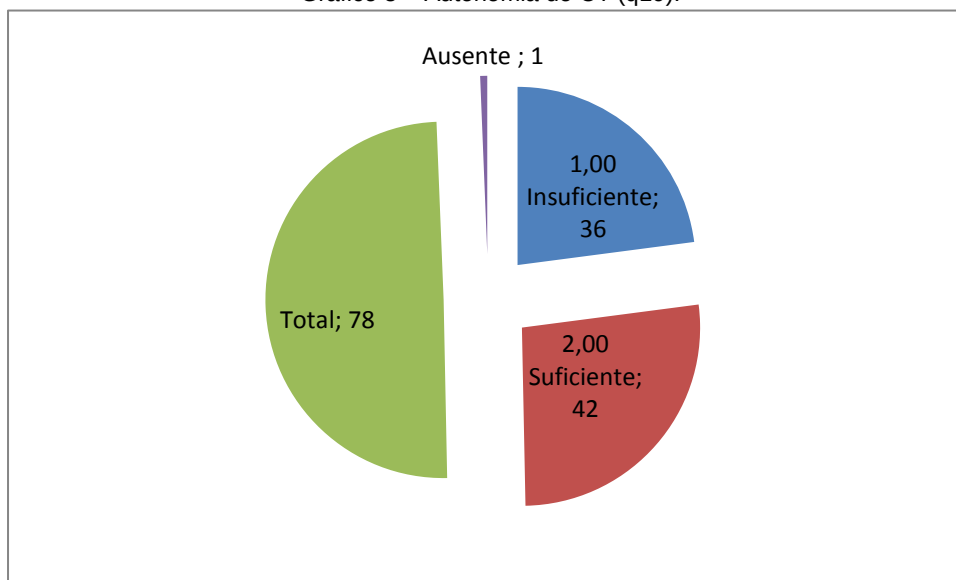
Para saber a opinião dos inquiridos sobre se a autonomia de que goza a escola pública deveria, ou não, ser ampliada, procedeu-se ao tratamento da questão q19 – No seu entender a autonomia do conselho de turma deveria ser ampliada? – Solicitou-se aos inquiridos que optassem por Insuficiente ou Suficiente e fez-se uma análise da variável tipo String, que apresentamos no Quadro 15.

Quadro 15 - Autonomia do CT (q19).

No seu entender a autonomia do conselho de turma deveria ser ampliada?				
Valoração	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Insuficiente	36	45,6	46,2	46,2
Suficiente	42	53,2	53,8	100,0
Total	78	98,7	100,0	
Ausente	1	1,3		
Total	79	100,0		

As respostas dos inquiridos não revelam uma tendência clara face à opção colocada sobre a autonomia. Dos respondentes, 42, correspondendo a 53,8 % de percentagem válida, consideram que a autonomia é suficiente, 36, correspondendo a 46,2 % de percentagem válida, consideram que a autonomia do conselho de turma deve ser ampliada, conforme podemos ver no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Autonomia do CT (q19).



Nas justificações das respostas dadas à questão q19 aparecem situações contraditórias que espelham a divisão de opiniões como: (I-4) – “Autonomia para quê? Mais trabalho?”, ou (I- 46) – “Penso que a autonomia que o conselho de turma tem é suficiente”, por outro lado existem opiniões que expressam esse desejo de maior capacidade de decisão e ação por parte do conselho de turma, (I-25) “Para se poder tomar outro tipo de decisões que às vezes colidem com os normativos”, ou (I-27) “Para dar resposta às solicitações pedagógicas e permitir maior adaptação à realidade”, ou ainda ((I-54) – “Deveria ter autonomia para efetivamente poder criar e desenvolver projetos alternativos que fossem ao encontro das necessidades reais dos alunos”.

Na análise das entrevistas, para perceber as opiniões dos diretores de agrupamentos sobre a autonomia, criaram-se três códigos: D-1.1 – Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública; D- 1.2 – Níveis de manifestação de autonomia; D- 1.3 – Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma.

De um modo geral, os dados obtidos nas entrevistas confirmam a diferença de opiniões dos intervenientes na escola sobre a autonomia de que esta goza. Das citações obtidas pelas codificações dos documentos realçamos: D1:3 – “A legislação referida determina que o conselho de turma, siga as orientações do conselho pedagógico, e as diretivas do conselho dos diretores de turma. Sendo um órgão com autonomia relativa no que concerne à gestão pedagógica e à avaliação, o “sucesso” do funcionamento do conselho de turma, medido quase

sempre pelos resultados académicos obtidos pelos alunos, depende em grande medida da forma como o diretor de turma assume, ou não, essa liderança”, ou de D4:29 – “Gostaria apenas de salientar a mudança ideológica que parece ter vindo a ocorrer nos conselhos de turma, ao longo dos últimos anos, assumindo-se cada vez mais como um órgão autónomo que decide, faz sugestões, propõe soluções e alternativas às situações com as quais convivem na turma”, citações que revelam a relação estreita entre a autonomia “possível” e a liderança do diretor de turma. No aspeto da autonomia do conselho de turma relacionada com a autonomia da escola pública, os entrevistados referem com ênfase a dependência da legislação e em particular do documento orientador do lançamento de ano letivo; D1:46 – “ Estamos sempre limitados, direi melhor, espartilhados pelo documento anual de organização do ano letivo. Por essa razão existiu e existe sempre, nestas inovações, a Turma como elemento administrativo de base”, invocando a necessidade de uma autonomia verdadeira, como diz D2:84 – “Há constrangimentos de vários fatores, a autonomia é isto, se nos dessem autonomia para nós então depois fazermos aquilo que achássemos que fosse melhor ou pior” e continuando “analisar muito bem a escola pública que queremos e a autonomia que queremos e que vamos aplicar. A autonomia para mim neste momento é aquilo que nos mandam fazer, faça assim. Caso contrário estamos sujeitos a correr alguns riscos. .../ a realidade entre a autonomia de uma escola é esta, conhecendo a dificuldade dos alunos que temos, das questões sociais, conhecendo a realidade dos casos de alunos e de famílias que estão a atravessar dificuldades, querendo participar e tentar resolver algumas dessas situações, não temos qualquer autonomia para prestar apoio a essas famílias. A partir daí...”. Os níveis de autonomia de que a escola pública é capaz são assim definidos: D3:72 – “Não há cultura de autonomia. Que o estado perceba, a tutela também perceba que de facto existem aqui diferenças entre aquilo que está escrito no papel e os projetos e a realidade”.

Com as questões propostas aos participantes nos grupos de discussão pretendia-se perceber de que forma estes docentes, especialistas em gestão de topo e gestão intermédia, percecionam a autonomia no desenvolvimento do processo educativo e se as equipas educativas são, ou podem vir a ser, alternativas à organização tradicional das escolas em conselho de turma.

Os participantes nos dois grupos de discussão, revelaram coincidência de opiniões quanto à pretensão “Autonomia da Escola Pública”, considerando que não passa de o cumprimento mais ou menos linear das orientações do ME. Os níveis de autonomia são considerados fracos, limitando-se ao papel de construção dos projetos internos e de cumprimento de metas traçadas pela tutela. Das citações obtidas podemos realçar a afirmação de P1.5 – “hoje fala-se muito em autonomia mas o que resulta dessa autonomia, menos autonomia e mais directividade política no sentido de possivelmente canalizar a própria organização interna do agrupamento no sentido de tudo se resumir a duas horas, duas horas de notação mais formulários, mais burocracia e mais formulários mais burocracia”, ou sobre a atuação das escolas com alunos com necessidades educativas especiais integrados nas turmas, P1.6 – “eu acho que os agrupamentos deviam ter as respostas que são necessárias e não têm e depois mesmo na educação especial, as respostas que temos são exteriores,

são dos CRIES”. Sobre a autonomia do conselho de turma e a liderança do diretor de turma, uma citação sintetiza a opinião geral dos participantes dos grupos, P2.3 – “Se nós queremos ser líderes, se queremos dar respostas eficazes e depois na prática não conseguimos nada, há uma contradição. Que autonomia temos nós?”. E quase como corolário o nível de autonomia é caracterizado da seguinte forma: P1.1 – “A autonomia que existe é em termos do plano anual de atividades”, e P2.3 – “E muitas vezes as estratégias que nós julgamos que são as mais adequadas ou ao aluno ou à turma, quando chegam à direção não têm meios para nos dar resposta, então que autonomia é esta?”

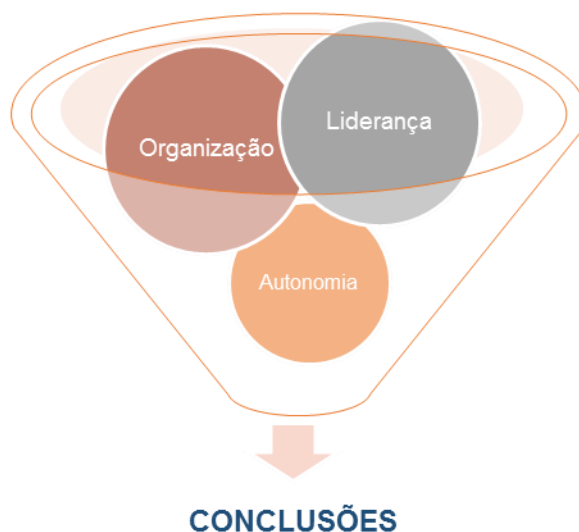
Com a aplicação do *Benchmarking* foi possível analisar como os agrupamentos gerem a autonomia possível e a estendem ao conselho de turma (CT), e à atuação das equipas educativas (EE) criadas no âmbito dos projetos em desenvolvimento nos agrupamentos. Quanto ao desempenho dos agrupamentos no que concerne à autonomia refletida nos conselhos de turma e na atuação das equipas educativas, ela é patente nas ações dos diferentes órgãos de gestão intermédia, com destaque para o papel dos diretores e titulares de turma, na ligação com a família e a comunidade.

Nos documentos analisados refere-se o reconhecimento da comunidade educativa como um dos fatores de sucesso e motivação dos alunos. Em relação ao agrupamento AgSC lê-se: “a comunidade educativa 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 pode ainda ler-se: “A autarquia reconhece o retorno do investimento na educação, que está a ser uma mais-valia para a comunidade envolvente”. Sobre a prestação do serviço educativo os documentos analisados refletem que “a gestão do currículo é feita com base num trabalho cooperativo, que caracteriza a dinâmica das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. O envolvimento dos docentes de todas as unidades educativas tem um impacto muito positivo na qualidade da educação e do ensino e nos resultados”.

Sobre o agrupamento AgN os documentos analisados referem o reconhecimento da comunidade, podendo ler-se: “A comunidade identifica na ação do agrupamento princípios e valores que concorrem para a integração dos jovens na sociedade, destacando-se o empenho dos profissionais e a implementação dos cursos de educação e formação como os exemplos mais paradigmáticos”. Sobre as práticas de ensino destaca-se: “Os projetos curriculares de turma identificam as estratégias de diferenciação pedagógica aplicadas a cada aluno, possibilitando a adequação das práticas de ensino aos ritmos de aprendizagem de cada um”.

A autonomia da escola passa a ser encarada, dentro de certos limites, quando a diversidade de soluções encontradas pelas escolas é capaz de aumentar a eficácia de execução periférica das decisões políticas e normativas centrais.

Figura 11 – Eixos de Investigação no Capítulo VIII – Conclusões.



5 – Conclusões e implicações.

O trabalho de investigação que desenvolvemos, procurou dar um contributo para a compreensão da complexidade que caracteriza o conselho de turma, centrando as questões de investigação em três grandes eixos – ORGANIZAÇÃO, LIDERANÇA E AUTONOMIA. Procurámos, em cada um destes eixos centrais encontrar linhas de atuação determinantes que dessem respostas concretas e/ou pistas de atuação face aos objetivos traçados, anteriormente apresentados.

Cientes de que não há investigação que possa ser dada como concluída, estamos convictos que um trabalho de investigação, não vale somente pelos resultados que emergem, mas igualmente pelas “pistas” de reflexão que pode proporcionar. Identificámos um conjunto de características de escolas eficazes, incluindo missão, visão/estratégia, liderança, elevados padrões académicos, competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, família e comunidade, desenvolvimento profissional de professores/educadores e constante monitorização (Black, 2008).

ORGANIZAÇÃO – “Comparar o funcionamento do conselho de Turma (CT) com o exercício de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual” foi um dos objetivos que nos propusemos atingir e para o qual obtivemos as seguintes conclusões.

A estrutura Conselho de Turma é um elemento fulcral na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização. Evidencia-se, no entanto, 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. A distribuição de direções de turma para

mero completamento de horários, quase sempre a professores menos experientes — prática infelizmente ainda frequente — não tem qualquer sentido se queremos que o diretor de turma assuma as funções de gestão curricular e coordenação pedagógica que realmente lhe cabem. 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.

Quanto a “Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas”, outro dos objetivos do nosso estudo, o conselho de turma 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 no seu todo, e ao nível dos órgãos diretivos em particular, tem que incorporar ajustes que permitam criar condições para a maior eficácia do funcionamento dos conselhos de turma, particularmente pela tentativa de reduzir o número de turmas atribuídas a cada docente, agrupando, por exemplo, conjuntos de docentes por grupos de turmas, estabelecendo reuniões por equipas pedagógicas de ano ou ciclo, o que é já uma prática corrente no primeiro ciclo do ensino básico, nos dois agrupamentos estudados e, no 2.º e 3.º ciclo, em experiências inovadoras, levadas à prática nos dois agrupamentos, nomeadamente o projeto “Porta Aberta” no AgSC, e o projeto Turma Mais, no AgN, que se revelaram muito eficazes. 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 diretor de turma no coordenador da orientação e avaliação.

As competências básicas que devem estar adquiridas à saída do ensino básico de nove anos, devem ser o alvo prioritário e preferencial para a atuação do conselho de turma enquanto dinamizador, orientador e garante das aprendizagens significativas dos seus alunos. 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”.

Na procura de atingir o objetivo “Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o funcionamento das equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagens no contexto da escola atual”, dos dados obtidos verifica-se que, quanto à organização da escola/agrupamento por equipas educativas em detrimento da organização por conselhos de turma, é ainda uma matéria muito confusa. Este não é o modelo de organização que predomina no nosso sistema educativo e a sua adoção implicaria uma profunda reorganização de cada escola e do trabalho docente, confirma-se assim o referido por Esteves e Machado (2008). Concluímos que ainda existe muita confusão, mesmo ao nível do conceito, “equipas educativas”. Os docentes concordam com a sua existência mas não sabem muito bem como é o seu funcionamento. Alegam, algumas vezes, que o conselho de turma é já uma equipa educativa, visto que é constituído por um grupo de docentes, responsável por um grupo de alunos, mas não conhecem a sua filosofia, a sua organização, em contraste com o conselho de turma, portanto, não fazem muitas comparações! Referem, no entanto, quer

nas respostas aos inquéritos, quer nas entrevistas aos diretores de escolas, quer ainda nos grupos de discussão, que concordam com a existência de equipas educativas. Aqueles que já experimentaram outras formas de organização (Turma Mais, Porta Aberta, Fénix, TEIPs.), onde a gestão flexível dos currículos é evidente e onde, por força de diferentes formas de organização há necessidade de um trabalho colaborativo mais profundo, acreditam, porque já experimentaram, que deverá haver outra forma de organização e funcionamento do conselho de turma (CT), já que este, segundo a legislação atual, se encontra ligado ao sistema vigente, e para já incontornável, de organização administrativa. O resultado do tratamento dos instrumentos de investigação aplicados no estudo, revelam que na opinião dos vários intervenientes, “A autonomia supostamente dada às escolas não permite outras formas de organização (anos de escolaridade e turmas), a não ser a do Conselho de Turma, com a organização que hoje conhecemos.”

O Projeto Curricular de Turma assenta em formas de trabalho cooperativo dos docentes que integram os conselhos de turma, promotoras de dinâmicas criativas e pragmáticas (Santana & Azevedo, 2002; Sobral et al., 2002) e visa contribuir para que as aprendizagens dos alunos de cada turma sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, constituindo um microssistema que tem como contexto a sala de aula (Pacheco, 2001).

Interligado com o funcionamento do conselho de turma e das equipas educativas, o objetivo “Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo”, permitiu-nos estabelecer os contornos desta problemática, reconhecendo obstáculos e conhecendo estratégias inovadoras para os ultrapassar, embora muitas vezes encontrem um “muro” quase sempre intransponível - A falta de tempo - Tempos de trabalho individual e de trabalho de escola, colocados nos semanários horários, atribuídos aos docentes que, supostamente, seriam para trabalho colaborativo. Esta situação vai dificultar a realização das reuniões formais e informais, muitas vezes referidas como fundamentais para a partilha de ideias, conhecimento e construção de estratégias diversificadas de ensino. Ressalta igualmente que o funcionamento do conselho de turma implica uma mudança na natureza das reuniões, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efetiva gestão e intervenção, em lugar da habitual repetição/constatação dos problemas e situações surgidos na turma, em que se consome com pouca utilidade, muito do tempo disponível.

O Conselho de Turma 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. O Projeto Curricular de Turma assenta em formas de trabalho cooperativo, dos docentes que integram os conselhos de turma, promotoras de dinâmicas criativas e pragmáticas (Santana & Azevedo, 2002; Sobral et al., 2002) e visa contribuir

para que as aprendizagens dos alunos de cada turma sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, constituindo um microssistema que tem como contexto a sala de aula (Pacheco, 2001).

A LIDERANÇA constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas, de modo particular em alguns contextos geográficos. Não obstante assumirmos neste estudo que as escolas manifestam especificidades relativamente a outras organizações, também reconhecemos que os estudos situados no domínio educacional não podem ficar imunes às contribuições de outras áreas.

Alcançar o objetivo “Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT/coordenador de equipa”, será contribuir para o conhecimento aprofundado da função do diretor de turma enquanto gestor intermédio e, responsável pela liderança do grupo turma e do seu conselho de turma. Será também, perceber o campo de ação limitado em que se movem estas lideranças, as dificuldades de relacionamento entre órgãos de gestão, e de relacionamento entre pares.

Dos dados apurados, realçamos o papel fundamental do diretor de turma, pois detém um papel relevante na liderança e gestão das relações que se estabelecem no seio do conselho de turma, a eficácia do funcionamento deste órgão depende muito da sua estratégia como líder. O diretor de turma tem de gerir, antes de mais, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho, nomeadamente: conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha; valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno; conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar, bem como as suas preferências em termos de tarefas colaborativas e cooperativas; dinamizando e apelando à responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma; na dinamização da atividade no conselho de turma; adotando estratégias diversas que operacionalizem com mais eficácia o trabalho dos professores no quadro deste órgão.

Dá-se realce à grande complexidade de competências exigidas ao diretor de turma, quer em questões pedagógicas, quer nas questões burocráticas, que é ao mesmo tempo, professor de um grupo-turma, e que deve desenvolver com alunos, professores e pais/encarregados de educação, em articulação com os órgãos de gestão da escola, um trabalho colaborativo, dispondo para isso somente de uma redução de duas horas equiparadas a letivas, relativamente aos seus pares, que não são diretores de turma. Roldão (1995), sustenta que se deve restituir as funções do diretor de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular de modo a contribuir para uma educação de qualidade na escola.

Sobressai igualmente deste nosso estudo, que as respostas ao inquérito, as opiniões formuladas nas entrevistas e nos grupos de discussão, e o *benchmarking* realizado, nos dão garantias de concluirmos que o perfil do diretor de turma deverá ser o de um profissional de educação, “motivado e que consegue motivar”, “organizado”, “tem de acima de tudo gostar daquilo que está

a fazer”, “ter sensibilidade”, “ser uma pessoa com muito bom senso”, etc., 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.

É de realçar as justificações dadas nas respostas à questão 11- Atribuições do coordenador dos titulares/diretores de turma - onde de forma clara se verifica que os inquiridos privilegiam a atribuição de “Coordenar as atividades dos Diretor de Turma” – uma função mais de gestão pedagógica organizacional, em detrimento das atribuições de índole mais interventiva no âmbito do desenvolvimento e flexibilização curricular.

Ao longo da nossa investigação fomos construindo, a partir dos dados recolhidos um ideal de liderança de topo e intermédia, concluindo que o perfil dos diferentes líderes se encaixa em pessoas com “carisma” próprio, capazes de promover o sucesso escolar e implementar eficácia na organização, com união de todos os atores, conhecedores da realidade onde estão inseridos os respetivos agrupamentos. As lideranças eficazes conseguem, “com a prata da casa”, utilizando frases dos nossos entrevistados, que estas se transformem na contribuição chave para o cumprimento da missão das organizações escolares. Concluiremos que em termos do grande eixo- Liderança – torna-se evidente que o patamar de excelência só será alcançável com uma gestão de inovação e de qualidade, partilhada, quer elas sejam de topo ou intermédias. A gestão dos agrupamentos, como se refere nas entrevistas e nos grupos de discussão, não é tarefa fácil, é um desafio, constituindo-se como um estímulo a novas situações, visando a construção de saberes e práticas mais adequadas aos desafios profissionais que se colocam no quotidiano das instituições.

Este desígnio é evidente no *benchmarking* efetuado onde podemos constatar no Relatório de Avaliação Externa do AgSC, levado a efeito pelo Grupo de Trabalho para o novo ciclo da Avaliação Externa das Escolas, da Inspeção Geral de Educação – “Pontos Fortes – A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento: “Implementação do projeto Porta Aberta, com a finalidade de criar condições de sucesso a todos os alunos; “Liderança forte, disponível e aberta do diretor, que tem permitido a emergência de lideranças participativas nos diferentes órgãos de gestão intermédia”. No relatório da Avaliação Externa efetuada no agrupamento AgN, nos Pontos fortes lê-se: “O trabalho em rede na união de esforços para a prevenção e redução da desistência e abandono” e nas Áreas de melhoria – “A generalização do trabalho cooperativo tendo em vista a diminuição das resistências individuais e a melhoria das práticas educativas”.

Como afirma Barroso (1999), citado por Silva (2010:83), “não pode haver autonomia sem liderança”.

AUTONOMIA – Os diferentes perfis das escolas, na opinião dos seus diretores, estão assentes em distintas visões da sua missão estratégica, tendem a refletir os traços culturais destas instituições. Estas diferentes formas de conceber a escola e de nortear a sua missão estratégica traduzem diferentes níveis de apropriação dos processos políticos, indutores também de distintas práticas

de intervenção democrática e de construção da autonomia. A interrogação que se impõe no imediato é a de saber de que forma a missão da escola e as suas linhas de rumo condicionam, potenciando ou limitando, a construção de práticas democráticas de participação.

O significado de autonomia para os diretores entrevistados, assenta num maior reforço de competências e de responsabilização, sublinhando as “particularidades” e as “contrapartidas”. Os nossos entrevistados atribuíram 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, impedindo-a de recrutar antecipadamente os docentes pretendidos. Face a todos os normativos existentes, 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”. Por outro lado, a Escola depara-se com a interferência da Administração, recebendo frequentemente, tal como as demais, orientações que são para cumprir e relegam a autonomia da escola para a operacionalização local da decisão superior. Esta “interferência” no plano da regulamentação do *modus operandi* de todas as escolas é percebida pelas escolas como “obstaculizando a diversidade de operacionalização das políticas, desincentivando a possibilidade de normas e regras específicas, potenciando a homogeneização das práticas gestionárias, promovendo a indiferenciação das escolas, convidando as escolas a uma autonomia funcional e até “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, em que são transferidas para as escolas competências que não foram solicitadas. Assim, a autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais no plano retórico do que no plano prático, sendo frequente nos discursos políticos. Barroso (2004:49) refere que a autonomia é uma “ficção necessária” num regime democrático e, nessa “ficção necessária”, enquadram-se as políticas de governação por contrato.

Contudo, a autonomia continua a ser almejada, continua a ser a “terra prometida” e as escolas querem estar na “linha da frente”. Os Agrupamentos de Escolas em que desenvolvemos o nosso estudo apresentam práticas de autoavaliação e de autorregulação. Estas práticas foram importantes para que tivessem um bom conhecimento de si e dos seus problemas, que lhes permitiram equacionar prioridades e hierarquizar as pretensões daquilo que era mais necessário.

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 dos seus alunos. 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 por parte da escola processa-se por sua vez, em vários níveis: da própria escola, da turma e dos professores.

É no Conselho de turma que o trabalho colaborativo e cooperativo deverá atingir maior significado, pois é nele que o trabalho reflexivo de Gestão e de Articulação do Currículo se desenvolve. Deste modo, pode-se articular procedimentos e métodos de trabalho que contribuam para a rentabilização do processo de ensino e de aprendizagem.

Efetivamente, não é possível compreender o processo de ensino – aprendizagem se não houver uma reflexão sobre as razões subjacentes a tudo quanto fazem professores e alunos. Segundo Zabalza (1990:156, cit. por Vilar, 1994:57), “o ponto de partida será considerar o ensino como uma ação”. Podemos então concluir que, nesta perspetiva, o currículo é a ação pedagógica a desenvolver ao longo do ano letivo por todos os intervenientes no processo educativo e tem como objetivo final a aquisição das competências básicas previamente definidas pela legislação vigente. Trata-se afinal de restituir as funções do diretor de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular, de modo a que esta função possa, de facto, contribuir, como peça-chave que é, para que a escola possa oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade. Uma outra área de referência relevante para esta temática refere-se à dimensão do projeto de escola no campo da gestão global e, especificamente, no que se refere ao reequacionamento do currículo no quadro de um projeto contextualizado.

Continuamos no entanto, ao longo do tratamento dos dados a questionar a autonomia do conselho de turma visto que está limitado a uma ação predominantemente burocrática. O exercício equilibrado das suas funções terá de integrar e articular a gestão das três vertentes - alunos, pais, professores-gerindo-as em termos da interação/cooperação entre os docentes de uma turma, o que implica alguma reconversão do tipo de atividade a assumir pelos conselhos de turma, nomeadamente em períodos críticos do ano letivo, como é o caso do período de preparação anterior ao início das aulas e da fase pós-ano letivo, em que muita da reflexão e análise sugeridas podem ser preparadas.

O estudo torna visível, relativamente aos docentes que integram o CT, a necessidade de uma reconversão das suas práticas em termos de valorizarem de forma diferente a função colegial da órgão conselho de turma, equacionando a sua atividade docente, autónoma e específica, numa perspetiva integrada e articulada com os restantes docentes da turma e em colaboração estreita com o diretor de turma sendo necessário que os professores claramente se reconheçam e assumam como atores/autores intervenientes, produtores de saber e decisores na gestão pedagógica.

A generalização da frequência escolar e a implementação de políticas de inclusão obrigaram a escola a repensar o seu funcionamento, nomeadamente ao nível do desenvolvimento curricular, da formação de professores e da organização e gestão escolar (Formosinho e Machado, 2009).

Terminado este estudo fazemos um reencontro com o objeto do nosso estudo - **A Organização; Liderança e Autonomia do Conselho de Turma face à Escola atual, na perspetiva dos seus diferentes atores** – verificando que foi

um encontro natural, já que os conceitos ORGANIZAÇÃO, LIDERANÇA e AUTONOMIA estão interligados, movem-se, cruzam-se para dar resposta aos objetivos traçados. Concluimos afirmando que o sucesso do Conselho de Turma face à Escola Atual, corre alguns perigos que passam pelo apego de alguns professores, e gestores a fórmulas ultrapassadas de ensino e gestão, a Administração que “diz que altera mas não altera nada”, a pouca apetência e o 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. Há necessidade de alargar horizontes, procurar o real envolvente, outros espaços sociais e novas áreas de atividade. Muito haverá ainda para dizer e aprofundar mas queremos acrescentar que o modelo de organização por equipas educativas é ainda uma utopia. A geometria das turmas muda de ano para ano em função do fluxo de entradas no início de cada ano letivo e a alocação de professores a cada turma depende da carga horária relativa às disciplinas lecionadas e da redução da componente letiva decorrente da evolução na carreira docente, pelo exercício de cargos e funções de orientação educativa e pela integração em projetos. Será muito 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” e “cada professor tem acesso a todas as turmas e grupos, partilha com os restantes membros da equipa a informação sobre todos e cada um dos alunos, de cuja instrução são conjuntamente responsáveis” (Orden, 1969:224).

Assumimos que chegámos a algumas conclusões ainda que parciais mas válidas para o contexto da nossa investigação, pretendemos deixar pistas de trabalho a merecerem respostas em futuras investigações:

- Exequibilidade da Equipas Educativas – realidade ou ficção?
- Autonomia das escolas – Como? Para quê?
- *Benchmarking* Educativo – Que modelo?
- Liderança – poder ou autoridade?
- Reorganização pedagógica e administrativa - Para quando?
- Trabalho colaborativo – Formação inicial? Formação contínua?

RESUMEN AMPLIO DE LA TESIS

Breve introducción:

Cuando nos embarcamos en esta aventura, sabíamos, desde luego, que el camino sería largo y difícil... pero ¡no tan largo ni tan difícil!

Durante estos años de estudio, profesión, vida familiar, VIDA, tantas cosas nos sucedieron – vimos familiares queridos partiendo, ¡a quienes tanto echamos de menos! Vimos nuestra propia vida pender por un hilo y este nuestro país siempre empobreciendo... también empobreció la educación y es sobre ella que vamos a hablar en este nuestro estudio.

Pero vimos también el mar, los éxitos profesionales y personales de nuestras hijas y sus personas allegadas, las risas con amigos y familia y vimos nuestro trabajo ganando “cuerpo” y ahora, casi, casi ¡llegando al final! Objetivo casi cumplido - ¡decimos!

La avidez inmensa de terminar este doctorado, ahora que ya estamos fuera de las clases (jubilada), nunca dejando de ser profesores, funcionó como una llamada interior y un impulso muy fuerte para terminarlo, como una “obligación profesional “ que está casi siendo concretizada...Este doctorado no irá a valer para la progresión de la carrera. Sirve muy simplemente para nuestra gloria personal. Pensar que, ahora con 61 años, logramos hacer trabajar las neuronas, nos compensa, nos llena de orgullo. La licenciatura en Historia, nos dictó la profesión docente. Las ganas de querer saber más nos llevó a un posgrado en Flexibilización Curricular. Con treinta y ocho años dedicados a la formación de niños y jóvenes, de los cuales ocho con alumnos portadores de necesidades educativas especiales, quince años en la administración escolar como elemento de un órgano de gestión y otros tantos perteneciendo a órganos de gestión intermedia, nos queda la apetencia de querer saber siempre más y más y, con los nuevos saberes, seguir asumiendo un papel activo.

La función de tutora de clase, que ejecutamos esos años, suscitó desde siempre la voluntad de querer saber más sobre el asunto. La llegada a las cuestiones de partida acaban por ser las cuestiones para las cuales, durante nuestra profesión, deseamos ver respondidas, o “mejor”, solucionadas, en una ESCUELA que se dice ser para “todos”, pero donde “ni todos” tienen lugar (...). Con relación al consejo de clase, siempre reconocimos la necesidad de cambiar el currículum, adecuándolo a la diversidad y heterogeneidad de los alumnos, considerando necesaria la adopción de una actitud de trabajo colaborativo y de participación, en torno a cuestiones pedagógicas y menos individualista, con relación a las cuestiones burocráticas. ¡Sentimos tantas veces la necesidad de la definición concertada de estrategias de adecuación y de clarificación de principios, actitudes y valores a desarrollar con nuestros alumnos!

1 – Planteamiento y justificación del estudio: Objetivos.

Iniciaremos este resumen contextualizando nuestro objeto de estudio – Liderazgo, Organización, Autonomía del Consejo de Clase frente a la Escuela actual, desde la perspectiva de sus diferentes actores.

En el contexto de la actual investigación parece importante desarrollar una línea de profundización en el ámbito del Consejo de Clase, que nos posibilite comprender las formas de organización, liderazgo y autonomía de este órgano de gestión intermedia. Partiendo del presupuesto que los documentos de planificación (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Agrupamiento, Proyectos Curriculares de Clase, Plan Anual de Actividades) deben tener implícito y explícito que “todos los alumnos pueden aprender”, y que este principio presupone la articulación, el encadenamiento y la evaluación de los aprendizajes, esa articulación pasará por la definición de competencias esenciales, generales y transversales, adecuando las orientaciones curriculares y el currículum nacional a la realidad de los alumnos del grupo, bajo una perspectiva de inclusión de todos los alumnos. Encontramos así la centralidad para el desarrollo de este estudio.

Las escuelas, como sistemas organizacionales, que actúan en el campo de la educación y prestan un servicio a un conjunto variado de destinatarios, tienen la calidad, no como un valor absoluto posible de evaluar y construir solo en función de criterios pre-definidos, pero dependiente de su capacidad de identificar y caracterizar las necesidades de sus destinatarios y de intentar satisfacer esas necesidades.

Con la “autonomía” de las escuelas, podemos pensar que esas competencias dependen exclusivamente de sus órganos dirigentes y de su capacidad para liderar procesos, aunque la calidad no se refiera más a las actividades de evaluación y control y se amplíe, como será deseable, a todas las actividades y funciones desarrolladas por la organización.

Las políticas de educación son, finalmente, lo que sucede dentro del grupo. Así, la manera como los profesores del Consejo de Clase deciden interpretar las orientaciones superiores y la consecuente interacción con sus alumnos, sus clases, constituye, de hecho, la acción política más relevante.

Implicar a todos los actores de la organización se convirtió en un elemento fundamental para implementar procesos de mejora continua de la calidad y dar pasos firmes para la inclusión que, de una manera integrada, tendrán que alcanzar todos los sectores y toda la comunidad escolar.

El proyecto de tesis doctoral que presentamos busca dar un tributo para la comprensión de la complejidad que caracteriza el consejo de clase y su valoración por parte de los intervinientes en el proceso educativo (padres, profesores, alumnos, órganos de gestión, comunidad).

La cultura de calidad que es pretendida en las escuelas resulta del trabajo desarrollado en el consejo de clase, en la interconexión de tres factores

clave: - desarrollo curricular; dónde se realiza la apertura, flexibilidad e integración y el papel crucial de la construcción del proyecto curricular del grupo; - desarrollo organizacional; de dónde brotan las metas y las expectativas compartidas, la participación, el trabajo en equipo, la cultura de colaboración, el liderazgo y la ruptura con las rutinas y costumbres; - desarrollo profesional; donde la investigación y la experimentación contribuyen efectivamente para su calificación, identidad y satisfacción.

Mucho habrá todavía para hacer con respecto al proceso de construcción continuo, donde el proyecto curricular del agrupamiento y los proyectos curriculares de clase ocupen un papel primordial del trabajo de los consejos de clase. La unificación completa y absoluta de los docentes sintiéndose como grupo, es fundamental. No sucediendo, esto se convierte en un obstáculo insuperable para una escuela de éxito. Sobresale la idea de que los profesores del consejo de clase trabajan agrupados (pero no en grupo) y que el trabajo colaborativo es todavía poco visible.

Este estudio intenta contribuir directamente para el desarrollo del pensamiento y de la práctica, al mismo nivel de los órganos de gestión, promoviendo la investigación/acción, inquiriendo si las decisiones tomadas por los diferentes órganos conducen a formas de trabajo más inclusivas, al nivel de la escuela y del grupo. Las ventajas potenciales del trabajo colaborativo en la enseñanza siguen siendo ampliamente documentadas, siendo común referir su posibilidad de contribuir para un desarrollo profesional más acelerado y profundo de los profesores ahí envueltos, a través del contacto con otros modelos, con apreciaciones críticas y constructivas de su trabajo y con importantes estímulos emocionales para la mejoría (Formosinho y Machado, 2009). Apreciar la relevancia de lo que se quiere investigar, definir los objetivos a alcanzar y presentar las cuestiones de investigación que orientarán todo el proceso de la investigación. El problema asume características científicas cuando envuelve variables, o categorías, que pueden ser observadas y testadas científicamente. La investigación debe empezar por la descripción detallada del problema para que pueda ser fácilmente comprendida, sea por el investigador, sea por la comunidad científica implicada en su resolución. El problema debe ser presentado con una preposición interrogativa, es una dificultad teórica o práctica, para la cuál hay que encontrar solución (Soares, 2003).

Las cuestiones a las cuales pretendemos dar respuesta se centralizan en 3 niveles:

Organización:

- El Consejo de Clase versus Equipos Educativos. ¿Qué correspondencia?
- ¿De qué forma el Consejo de Clase (CC) está promoviendo la adquisición de las competencias básicas (generales)?
- ¿La forma de funcionamiento del Consejo de Clase es promotora de un trabajo en equipo?
- ¿Más “Tiempos de Trabajo Individual” o Más “Tiempo de Trabajo Colectivo”?

Liderazgo:

- ¿Las competencias del Profesor Principal del Clase originan condiciones para el ejercicio de un efectivo liderazgo?
- Al Profesor Principal del Clase, son atribuidos deberes (burocráticos y pedagógicos). ¿En qué medida las cuestiones burocráticas se contraponen a las pedagógicas?
- El órgano de gestión intermedia, Consejo de Clase (CC), depende de un Profesor principal (PP) eficaz y actuante, ¿por qué no están definidas competencias jerárquicas?

Autonomía:

- ¿Autonomía con respecto a qué?
- La autonomía del Consejo de Clase y la Autonomía de la Escuela. ¿Qué correspondencia?
- ¿La Autonomía del Consejo de Clase contraria el pretense liderazgo del Profesor principal?

La pertinencia de una investigación está sobretodo asociada a un proyecto concreto, local y circunstancial que un investigador pretende llevar a cabo, en función de las condiciones de posibilidad y de utilidad del dominio donde se inscribe en función de los recursos de los cuales dispone y de su adecuación al cuadro de referencia seleccionado (MaliK, 2003:60, citando Legrand, 1998).

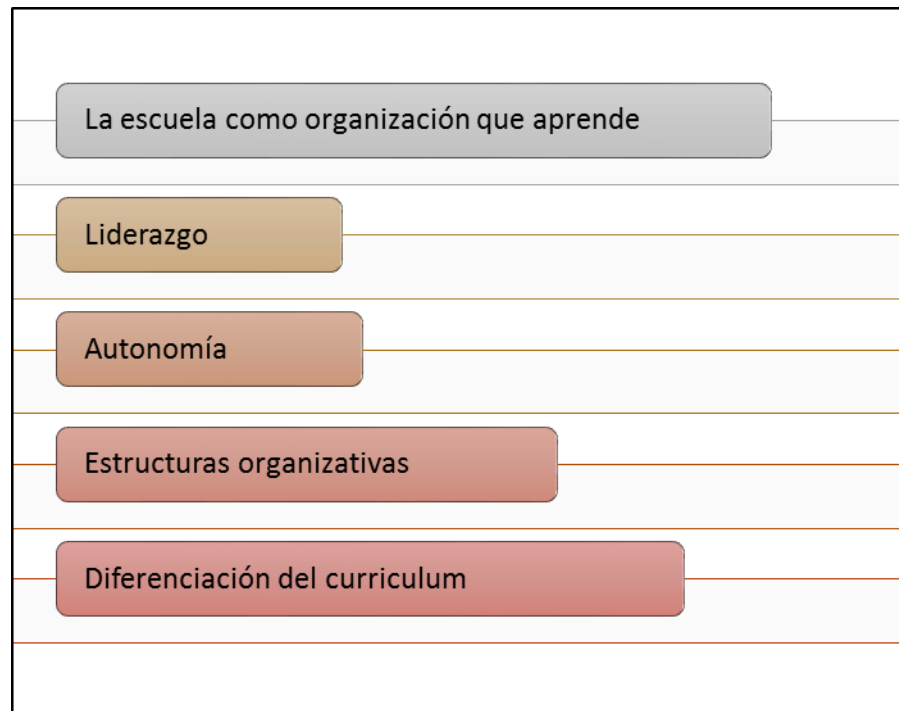
Objetivos a alcanzar:

1. Conocer el trabajo del consejo de clase (CC) con respecto a las competencias básicas;
2. Conocer y evaluar el trabajo colaborativo;
3. Cuestionar las condiciones efectivas para el ejercicio del liderazgo por parte del Director de Clase / Coordinador de Equipo;
4. Cuestionar la autonomía del consejo de clase y establecer parámetros para la actuación de los equipos educativos;
5. Comparar el funcionamiento del consejo de clase (CC) con el ejercicio de equipos educativos (EE) y si estos responden con ventaja en el contexto de la escuela actual.

2 – Marco Teórico o fundamentación del estudio.

El marco teórico que da fundamentación a nuestro trabajo de investigación, como podemos observar en la Figura 12, está constituido por los siguientes elementos (desarrollados en los capítulos II,III,IV, V y VI):

Figura 12 - Fundamentación de la investigación.



Capítulo II – La Escuela como organización que aprende, donde abordamos la Escuela como una organización que aprende, en sus vertientes – Organizacional, Pedagógica y Curricular, que resumidamente presentamos en la Figura 13.

Figura 13 - La Escuela como Organización que Aprende.



La organización de la escuela está intrínsecamente conectada al desarrollo del currículo. Las varias concepciones de currículo: - como un plan de acción pedagógica, o como un producto que se destina a la obtención de

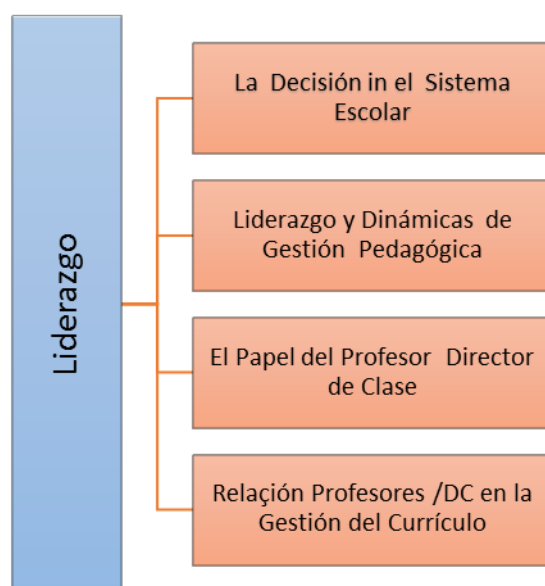
resultados de aprendizaje, organizados en el ámbito de la escuela, donde existen tres momentos, elaboración, implementación y evaluación, todo se conjuga bajo una racionalización de medios en función de los objetivos y de los resultados, eso es para Giroux (2001), la llamada “consciencia tecnológica” y para Schon (1987), la “racionalidad técnica”.

De acuerdo con Pacheco (2005:48), la manera como es comprendido el trayecto de formación determina la noción de desarrollo curricular y, aunque existan distintas concepciones de currículo, el desarrollo curricular es comprendido como un proceso de construcción. En este proceso hay que dar respuesta a algunas cuestiones: ¿Quién toma decisiones sobre las cuestiones curriculares? ¿Qué elecciones son realizadas? y ¿qué decisiones son tomadas? ¿Cómo son traducidas estas decisiones en la elaboración, realización y evaluación de proyectos de formación?

Para Pacheco (2005:53), cualquier que sea el nivel de planificación, las decisiones curriculares han incidido sobre los objetivos-contenidos-actividades-evaluación, intentando responder a las cuestiones formuladas por Tyler (1949:1): “¿Qué objetivos educacionales debe la escuela intentar alcanzar? ¿Qué experiencias educacionales pueden ser proporcionadas para que sea posible alcanzar esos objetivos? ¿Cómo pueden esas experiencias educacionales ser eficazmente organizadas? ¿Cómo podemos determinar si esos objetivos están siendo alcanzados?”

Capítulo III – Liderazgo, abordamos la decisión en el sistema escolar; liderazgo y dinámicas de gestión pedagógica, el papel del Profesor Director de Clase y la relación Profesores/Director de Clase en el plan de la gestión del currículo, que resumidamente presentamos en la Figura 14.

Figura 14 - Aspectos a considerar en el Liderazgo.



El liderazgo en el contexto educativo está distribuido por los varios actores educativos, ganando entornos específicos asociados a cuestiones de reconocimiento del profesionalismo con que se ejerce determinado papel.

En el caso del director de clase, la naturaleza de las interacciones a construir y la dimensión relacional asociada a los varios destinatarios de su actuación colocan sentidos completamente difusos para lo que sea el liderazgo de sí esperado o por él asumido (Peixoto et al, 2003:63).

Podemos decir que el liderazgo curricular, interconectado al concepto de currículo como construcción social (Goodson, 1997) y como construcción cultural (Grundy, 1987), resulta del contexto histórico, incluyendo los documentos oficiales, del contexto ideológico, al nivel de las representaciones sociales que incluyen creencias, valores y actitudes y de las experiencias individuales.

Roldão (2005a) acentúa que la intervención del director de clase se encuadra en el ámbito de sus competencias, en la medida en que él es el responsable, dentro del plan de gestión de la escuela, por todo lo que se refiere al grupo. Es el director de clase que, por su acción privilegiada junto a los alumnos y encargados de educación, ocupa una posición particular que le permite relacionar el conocimiento y el análisis de la situación que obtiene de esas diferentes vertientes de acción.

El director de clase desempeña, junto a los docentes del grupo, una función de coordinación – de las actuaciones de cada uno en el ámbito de la respectiva área de docencia y – de articulación / mediación entre la acción de los profesores y la de los restantes actores envueltos en el proceso educativo: los alumnos y los encargados de educación. Estas funciones de director de clase se sitúan así en el interfaz entre dos áreas de intervención: la docencia y la gestión. El director de clase es, por un lado, un docente que coordina un grupo de docentes y por otro un elemento del sistema de gestión de la escuela a quien caben responsabilidades en la gestión global del consejo de clase a que preside (Marques, cit Roldão, 2002:73).

La coordinación esperada por parte del director de clase no puede separarse de la consideración de un conjunto de problemas que caben, más adecuadamente, al desarrollo curricular (Roldão 1999). Para la misma autora, la gestión curricular del director de clase debe incidir sobre cuatro dimensiones: reconstrucción, diferenciación, adecuación y construcción curriculares.

Favinha, Góis y Ferreira (2012:10) consideran el papel del director de clase esencial como coordinador de un equipo de trabajo, una vez que, dirigiendo los consejos de clase, contribuye para “identificar, caracterizar las situaciones problemáticas del grupo y resolver los problemas detectados y proceder a la (re) organización de la filosofía de trabajo, adecuándolo al contexto real del grupo”.

Capítulo IV – Autonomía, incidimos nuestro estudio en los documentos de la política educativa, pasando por el proyecto educativo local, al refuerzo de la autonomía de la escuela pública y a los contratos de autonomía, recayendo sobre las dimensiones estratégicas de la autonomía que resumidamente presentamos en el cuadro más abajo:

Cuadro 16 - Autonomia – Aspectos considerados fundamentales para nuestro estudio.

Documentos de la Política Educativa	• Proyecto Educativo da Escolala/Agrupamiento; • Reglamento Interno; • Presupuesto; • Proyecto Curricular de Escuela/Agrupamiento; • Plan Anual ou Plurianual de Escuela/Agrupamiento; • Proyecto Curricular de Clase.
Proyecto Educativo Local	• Fundamentos y metodologías; • asociaciones y Compromisos.
Refuerzo de la Autonomia da Escola Pública	• Naturaleza organizacional; • Naturaleza Pedagógica; • Naturaleza Curricular; • Naturaleza Evaluativa.
Contratos de Autonomia	• Dimensiones estratégicas de la Autonomia.

Documentos de la política educativa - El proyecto educativo de escuela/agrupamiento es un documento identificador de una comunidad escolar y muestra lo que pretende ser futuramente. Así entendido, como principio identificador y planificador de toda la acción educativa, el PEE/A cumple varias funciones:

- Constituye punto de referencia para la gestión y toma de decisiones de los órganos de la escuela y de los agentes educativos;
- Garantiza una unidad de acción en las diferentes dimensiones de la escuela, evitando actitudes desgarradas;
- Apoya la contextualización curricular de cursos o de grupos, adecuando la enseñanza a las características y motivaciones de los alumnos y armonizando la actuación de los profesores en estos casos;
- Promueve la congruencia de los aspectos organizativos y administrativos con la función predominantemente educativa y pedagógica de la escuela y estimula la revisión de normas, reglamentos internos y rutinas de funcionamiento escolar a la luz de las opciones expresas en el proyecto educativo de escuela.

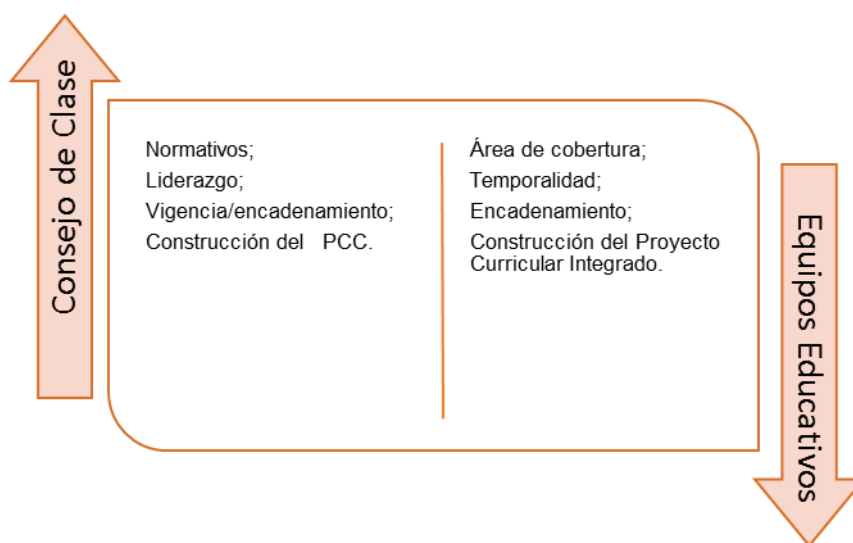
El proyecto educativo como un proyecto global de naturaleza estratégica que orienta la organización, la gestión y el funcionamiento de la escuela, tiene que ser una expresión de la voluntad colectiva, entendida como comunidad educativa, deseado por todos, que integre la historia del medio y las limitaciones que afectan la escuela. Tiene que ser aglutinante de principios, valores y políticas capaces de orientar, coherentemente, la acción educativa y movilizar todos los actores de la vida escolar, de manera a afirmar la autonomía en el origen y construcción de una identidad propia, porque “la identidad no existe naturalmente: es construida” (Tadeu da Silva, 2000: 75).

El proyecto educativo es, genéricamente, el documento de planificación institucional y estratégico de la escuela, donde están claramente abordados,

entre otros, la misión, la visión y los objetivos generales de la escuela que orientan la acción educativa en el ámbito de su autonomía. Podemos decir que el proyecto educativo “crea la matriz de soporte” que será concretizada por el proyecto curricular y por el plan de actividades de la escuela.

Capítulo V – Estructuras organizativas – Consejo de Clase / Equipos Educativos. En este capítulo intentamos colocar en evidencia los aspectos de estos dos modelos: el tradicional, Consejo de Clase y el modelo organizacional por Equipos Educativos.

Figura 15 - Estructuras organizativas – Consejo de Clase/ Equipos Educativos.



La referida prevalencia del individualismo, moldes habituales de trabajo individual (Hargreaves, 1998), en las escuelas y en la práctica docente que la generalidad de los estudios invoca, es una realidad que necesita mejor comprensión de los factores que le están subyacentes (Little, 2003; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007), pues el diagnóstico que inculpa única y exclusivamente la responsabilidad de su existencia a los profesores es simplista y reductor (Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 2003). La realidad en nuestras escuelas viene demostrando que, en la generalidad de las situaciones en las cuales los profesores desarrollan un “trabajo en conjunto”, es al nivel de las reuniones del departamento curricular al que pertenecen y consejos de clase de los cuales forman parte. La realidad evidencia que el trabajo del profesor es, en la mayoría de las veces, individual, solitario y realizado “a puerta cerrada” (Fullan & Hargreaves, 2001).

Maurice Tardif (2005) subraya a este respecto que “aunque todos los profesores colaboren unos con otros, tal colaboración no transpone la puerta de las clases: es decir que esencialmente el trabajo docente es realizado individualmente”.

Perrenoud (2002) señala que en las organizaciones escolares faltan formas de organización del trabajo profesional. Para (Formosinho y Machado, 2009), la dificultad más inmediata es la cultura del “horario”, es decir, la idea enraizada entre los profesores – y alimentada por toda una tradición – de que su

horario de trabajo recibido al inicio del año escolar sólo excepcionalmente podrá ser cambiado.

Una gran parte de las veces, los profesores se limitan a “desahogarse” y “lamentarse”, no tomando para sí la responsabilidad, no orientando su discurso (ni su acción) para la resolución de problemas (Jesus, 2000).

Figura 16 - Obstáculos a superar para el éxito del Consejo de Clase/Equipos Educativos.

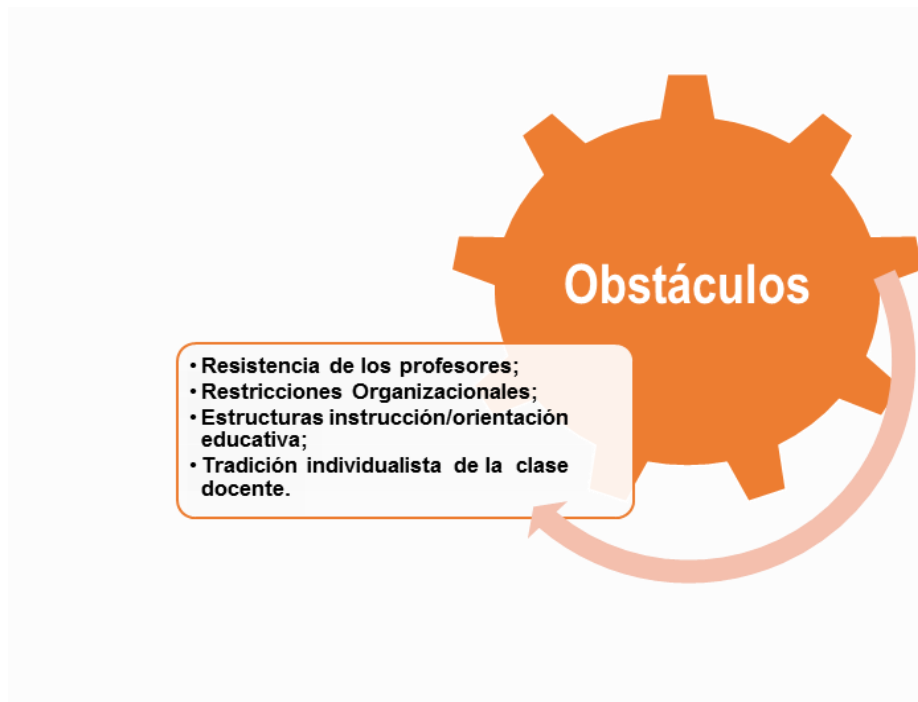
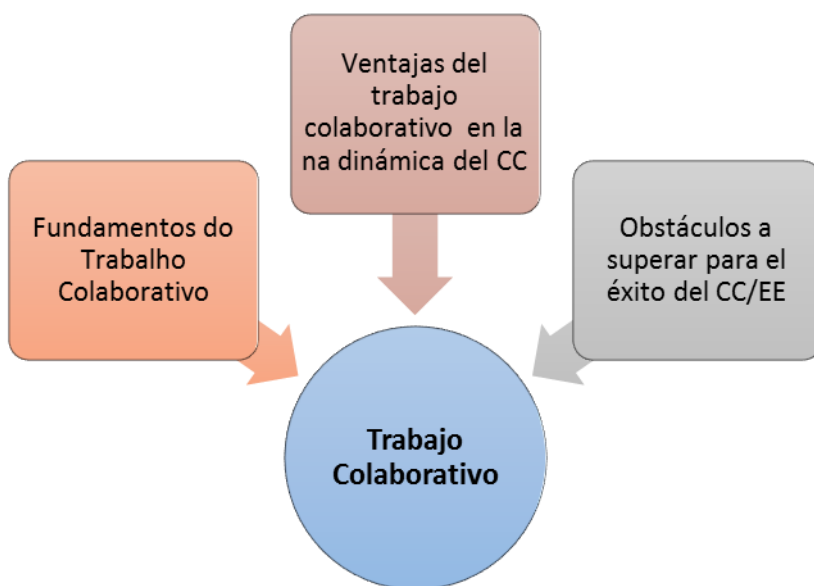


Figura 17 - Trabajo Colaborativo.

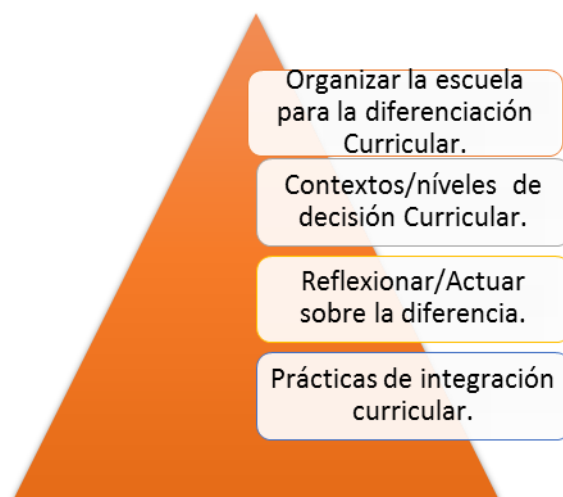


Stenhouse (2003) considera que deberían ser creadas oportunidades para que los profesores trabajasen en conjunto, aprendiendo y desarrollando competencias en grupo. Según Fullan y Hargreaves (2001), las culturas colaborativas se revelan en todos los aspectos de la actividad de la escuela. Es un trabajo que se fortifica cuando desarrollado en un ambiente de una práctica docente crítica que, de acuerdo con Freire (1996), implica un movimiento dinámico entre el hacer y el pensar-sobre-que-hacer.

Capítulo VI – La Diferenciación del Currículo – Geometría y Organización Variable, donde nos centramos en la organización de la escuela para la diferenciación curricular, contextos/niveles de decisión curricular, reflexionar/actuar sobre la diferencia y las prácticas de integración curricular. “Lo que urge, desde nuestro punto de vista, es recolocar la escuela en la sociedad, reorganizándola basándonos en el paradigma de escolarización, apoyado justamente en la diferenciación como referencial y norma, y en la práctica profesional autónoma, informada y reflexiva como eje de la acción organizacional (Alarcão, 2001; Roldão, 2001, in Roldão, 2011:112). La posibilidad real de la diferenciación pasa así por una “nueva diferenciación” – o sea, renovar la matriz de la escuela bajo el signo de la diversidad, pues ese es el escenario social y educativo real donde se vive hoy y del que no hay regreso (Roldão, 2011:114).

Esquematizamos este capítulo de la siguiente manera:

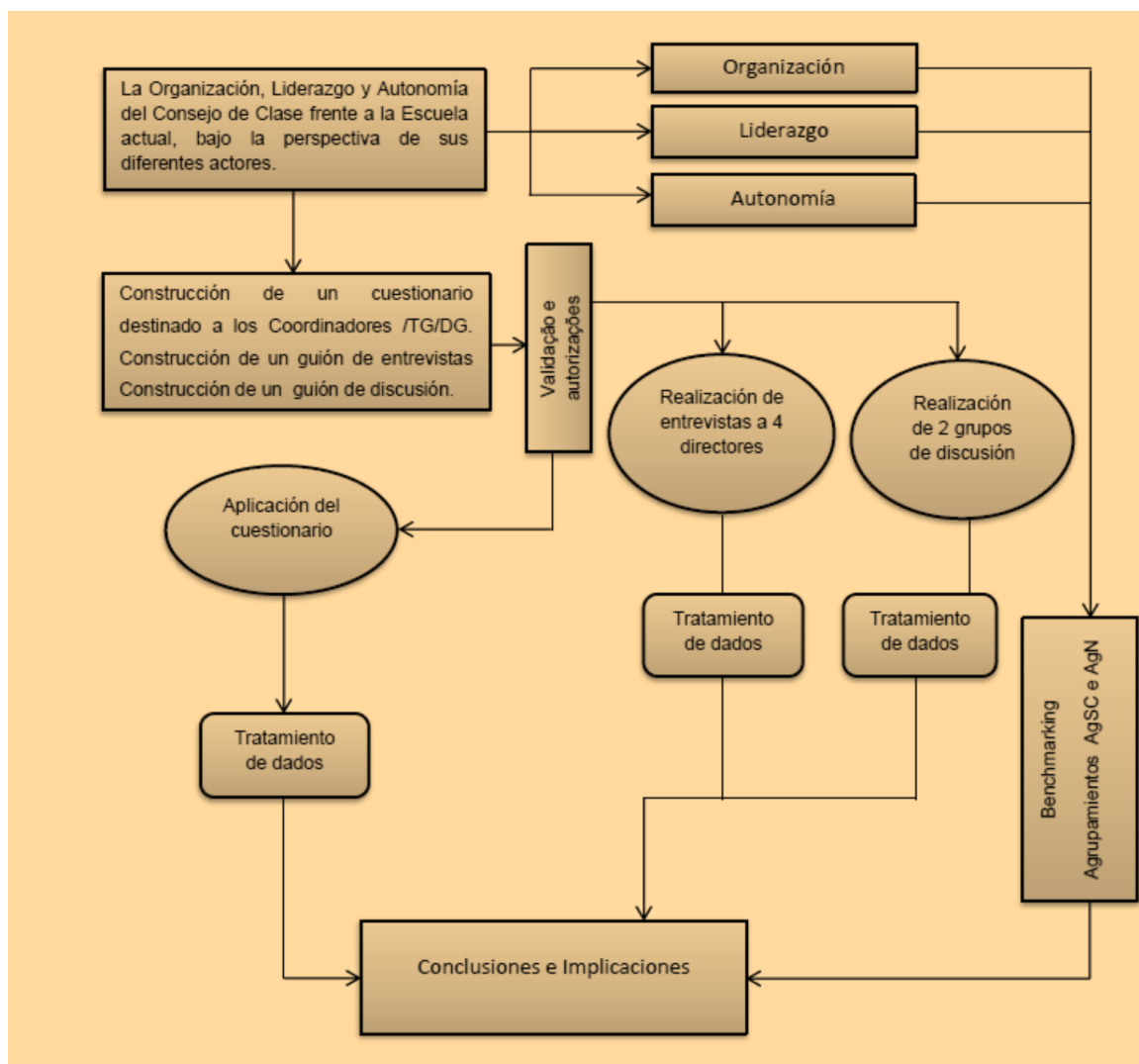
Figura 18 - Diferenciar el Currículo – Geometría y Organización Variable.



3 – Plan de la Investigación.

Con la finalidad de cumplir los objetivos mencionados, elaboramos un programa de trabajo para la aplicación de una metodología mixta, combinando método y técnicas cualitativas y cuantitativas.

Figura 19 - Plan del Estudio.



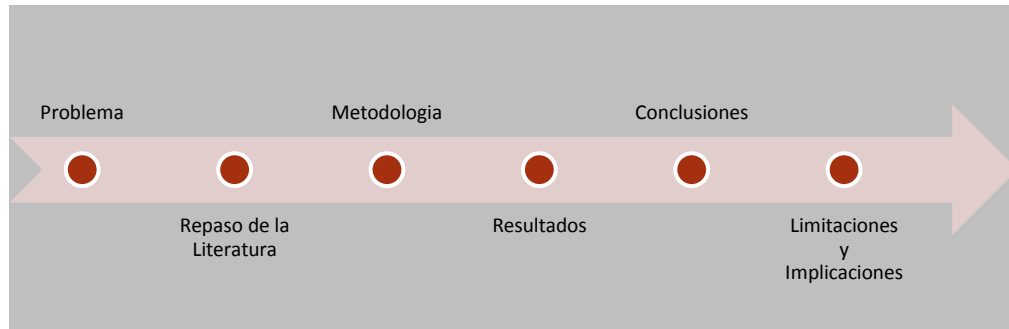
Las técnicas cuantitativas permiten interpretar la realidad analizada y testar hipótesis que nos confirmen si los datos obtenidos confirman nuestro modelo teórico.

Con ayuda de las entrevistas y grupos de discusión, podremos de una forma más abarcadora, a través del análisis de contenido, proceder a la triangulación de datos y presentación de conclusiones.

A través del Benchmarking intentaremos comparar funciones, formas de organización, metodologías de trabajo, entre las escuelas elegidas, enfocándose la acción sobre el mejor desempeño, sacando partido de las mejores soluciones encontradas con el objetivo de enseñar caminos innovadores que se basen en cambios y mejoras, poniendo en evidencia las ideas exitosas, importadas de instituciones que trabajan en la misma área – ENSEÑANZA PÚBLICA.

Como síntesis de los tópicos referidos, presentamos en la Figura 20, un esquema que permite comprender la estructura orientadora de nuestra investigación.

Figura 20 - Estructura Orientadora de la Investigación.



El estudio fue hecho progresivamente, construyéndose detenidamente un plan que obedeció a los aspectos inherentes a la disponibilidad de las instituciones e individuos implicados, articulada con la disponibilidad del investigador. En este punto, ni siempre fue posible cumplir el calendario previsto o delineado, por circunstancias varias, algunas que escapan al dominio del investigador porque son decisiones ajenas.

Las fases del estudio concebido y seguido fue el siguiente:

1. En la primera fase, a partir de los datos recogidos durante un estudio previo, registramos un conjunto de 20 cuestiones que serán integradas como elementos del cuestionario que pretendíamos diseñar y que fue designado por “Encuesta I – Coordinadores / Directores de Clase / Titulares de Grupo”. Fue elaborado un “formulario de validación” y un “formulario de valoración” que se presentó a los jueces expertos para validación de la encuesta (transparencia, estructura y formato); Tomando en consideración las validaciones y valoraciones efectuadas por los jueces de expertos, fue cambiada la encuesta y efectuada una prueba previa a una muestra de conveniencia, para verificar la adecuación del cuestionario antes de su aplicación; y se procedió a la recogida de las autorizaciones para su aplicación.
2. En una segunda fase abordamos: 1) las autorizaciones de los directores de los dos agrupamientos donde el cuestionario sería aplicado; 2) la organización y logística para la distribución y recogida de los cuestionarios; 3) la carga de los datos.
3. En la tercera fase se organizaron los procesos de las entrevistas a los directores y de los grupos de discusión, con la realización de los contactos necesarios y el marcado de los lugares y fechas para su realización. Fueron elaborados cuatro documentos: un guión para la entrevista y respectiva tabla de valoración, un guión para grupos de discusión y la respectiva tabla de valoración. Los dos guiones fueron sometidos a los jueces de expertos para su validación.

Se elaboró un plan de acción para desarrollar el *benchmarking* que incluía el calendario de las acciones y un inventario de los datos a recopilar para posterior tratamiento. Este plan fue sometido a la aprobación de los dos directores.

4. En la cuarta fase fueron realizadas las entrevistas a cuatro directores. El proceso de selección de los entrevistados tuvo como criterio dos aspectos: entrevistar a los dos directores de los agrupamientos donde fueron aplicados los cuestionarios y donde se desarrollaba el proceso de *benchmarking*; entrevistar a otros dos directores de agrupamientos similares que pertenecen a municipios diferentes y de realidades diferenciadas, pero en la misma zona geográfica – Zona Oeste.
5. En la quinta fase fueron tratados los datos de las encuestas: cuestionarios y entrevistas. No hubo carácter secuencial una vez que los datos de los cuestionarios no fueron divulgados a los entrevistados, evitando respuestas torcidas por tentativa de respuestas “socialmente aceptables” (Hill & Hill, 2008).
6. En la sexta fase fueron desarrollados: 1) el tratamiento de los datos recogidos en las entrevistas; 2) el análisis del contenido de las entrevistas.
7. En la séptima fase del estudio: 1) tras tratar los datos de las entrevistas, realizamos los dos grupos de discusión. La secuencia de este proceso hacía posible la aclaración de dudas o la profundización de algunas cuestiones que pudiesen surgir con las entrevistas; 2) procedemos al tratamiento de los datos recogidos.
8. En la octava fase: 1) procedemos al análisis del contenido de los datos recogidos para el *benchmarking*; 2) comunicamos a las organizaciones los resultados obtenidos; 3) efectuamos la triangulación de datos.
9. En la novena y última fase del estudio elaboramos las conclusiones, implicaciones y limitaciones del estudio.

La población contemplada por el estudio corresponde a dos Unidades organizacionales de los agrupamientos de escuelas Nazaré (AgN) y Caldas da Rainha (AgSC), estando distribuida de la siguiente forma:

Cuadro 17 - Población cubierto por el estudio.

Unidad organizacional	N.º classes	N.º alumnos	N.º docentes	N.º C/tc/dc	N.º DC / TC
AgN	57	1258	113	2	57
AgSC	37	712	81	2	37
Total	94	1970	194	4	94

Muestra - Para nuestro estudio y de acuerdo con los objetivos delineados, elegimos la metodología de muestreo no aleatorio, pues incluimos métodos que envuelven juicios de valor de quien selecciona. Así, la construcción de la muestra es realizada a partir de informaciones disponibles *a priori* sobre la

población estudiada, buscando una muestra que sea un retrato tan fiel cuanto posible de esa población (Baraño, 2008).

Dentro de esta categoría, elegimos el muestreo por cuotas. La muestra, en este caso, es elegida para obtener una distribución de determinadas características (variables de control) idénticas a las de la población de la cual es retirada. Es decir, la muestra posee, para las variables de control, la misma estructura que la población total. Las cuotas se obtienen multiplicando la tasa de muestreo por el número de elementos de la población pertenecientes a cada grupo definido por las variables de control. Luego, para la elección de los elementos de cada cuota, se puede recurrir a cualquier otro método de muestreo (Baraño, 2008). Será igualmente deliberada pues la elección se fundamenta en criterios sustantivos (por ejemplo, cuando seleccionamos entrevistados o encuestados a un cuestionario en función del poder informal que detienen en la organización o en función del puesto que ocupan en su estructura formal (Afonso, 2005).

La muestra cubierta por el estudio está insertada en dos agrupamientos de escuelas que imparten la enseñanza a niños y jóvenes con edades comprendidas entre los tres y los quince años a los cuáles corresponde el recorrido secuencial desde la entrada en el sistema de enseñanza, guardería, hasta al final del 3.º ciclo de escolaridad, 9.º año, que define la entrada en la enseñanza secundaria. Los agrupamientos en cuestión pertenecen a municipios distintos, Nazaré y Caldas da Rainha, y están inseridos en la región oeste de Portugal. Están codificados - AgN e AgSC.

Cuadro 18 - Composición de la muestra.

Unidad organizacional	N.º Titulares de Grupo	N.º Titulares de Clase	N.º Direct. de Clase-2.ºC	N.º Direct. de Clase-3.ºC	N.º Coord TC/DC/CD
AgN	10	25	12	10	2
AgSC	7	15	6	9	2
Total	17	40	18	19	4

La definición de las dimensiones de análisis:

Fueron distribuidos cuestionarios a toda la población (N=94), siendo que Nc=4 representando el n.º de coordinadores consultados, son simultáneamente coordinadores y titulares de clase (dos), y coordinadores y directores de clase (dos), por lo que la muestra presenta N=94. El n.º de titulares Ntt=55 consultados, representando los titulares de grupo - 17 y los titulares de clase - 38 (ya retirados los 2 coordinadores). El n.º de director de clase Ndt=35 consultados, representando 16 directores de clase del 2.º ciclo (ya retirados los 2 coordinadores) y 19 directores de clase del 3.º ciclo.

Siendo un procedimiento de muestro no aleatorio por cuotas, la fijación de la tasa de muestreo permitió seleccionar todos los elementos de la estructura de la población total constantes en el Cuadro 19 presentado y eliminar los deslices que pudiesen existir. Por otro lado, con este procedimiento esta muestra

representa con precisión las características del universo finito y relativamente poco extenso. Así el número de elementos de la muestra seleccionada será rigurosamente el mismo del universo definido.

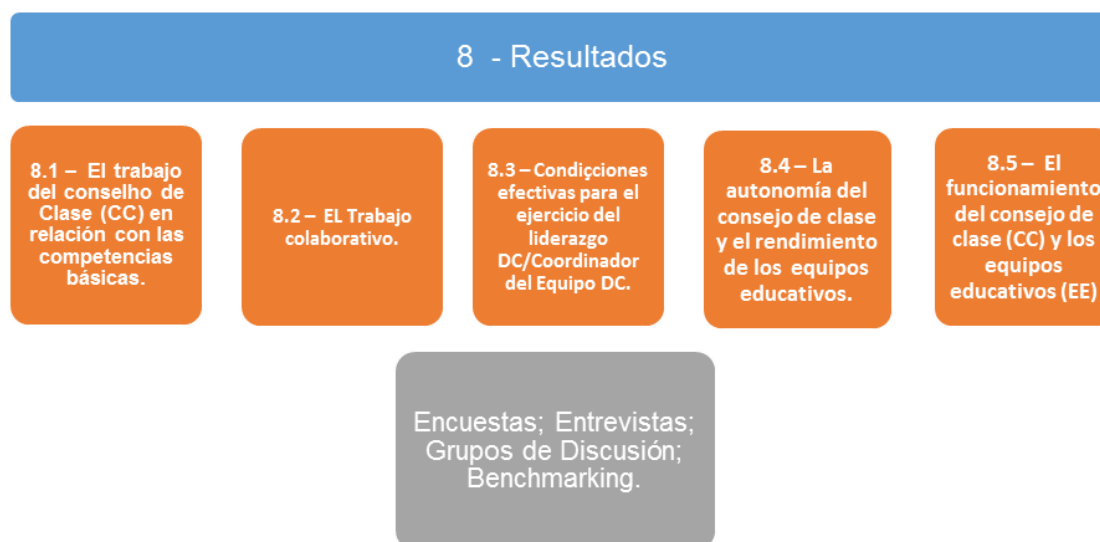
Cuadro 19 - Dimensiones del análisis.

	Población N	Coordinadores Nc	Titulares de grupo/ Clase Ntt	Directores de Clase Ndt
Encuestas entregues	94	4	55	35
Encuestas recibidas	76	4	44	28
Encuestas no recibidas	18	0	11	7

4 – Resultados.

El sumario de resultados que presentamos son representativos de los datos obtenidos a partir de la aplicación y tratamiento de los instrumentos de investigación: Encuestas, Entrevistas, Grupos de Discusión y del proceso de Benchmarking realizado en dos agrupamientos de escuelas, y constan del capítulo VIII del trabajo. Este capítulo está organizado bajo los objetivos delineados para nuestro estudio, conforme explicitamos en la Figura 21.

Figura 21 - Organización conceptual del Capítulo VIII.



Los grandes ejes de investigación: Liderazgo, Organización y Autonomía han sido la línea conductora para la construcción de los instrumentos de investigación. Los datos obtenidos con la encuesta, relacionados con los respectivos datos de las entrevistas y de los grupos de discusión, y triangulados con el proceso de *benchmarking* aplicado en los dos agrupamientos de

escuelas, permitieron responder a los objetivos propuestos en el estudio y partir para las conclusiones. La relación entre el eje de estudio – Liderazgo, y los instrumentos de investigación es presentada en el Cuadro 20.

Cuadro 20 – Relación de los Ejes de la Investigación con los Instrumentos.

	Encuestas	Entrevistas	Grupos de Discusión
LIDERAZGO	q10- Principal tarea del Coordinador TG q11- Atribuciones CTG q12- Gestión espacios y cambio de ideas entre TG q13- Equipos educativos.	B1- ¿Las competencias del Tutor de Grupo (atribuidas por el Decreto Reglamentar n. ° 10/99) originan condiciones para el ejercicio de un efectivo liderazgo? B2- Atendiendo a la figura de Tutor de Grupo, comente la manera como coexisten las cuestiones burocráticas y las cuestiones pedagógicas. B3- El órgano de gestión intermedia – Consejo de Grupo -, depende de un tutor de grupo - líder. Por su experiencia, ¿puede afirmar que es fácil que existan liderazgos eficaces? B4- ¿Qué factores contribuyen?	B1- ¿Las competencias del Tutor de Grupo producen condiciones para el ejercicio de un efectivo liderazgo? B2- Atendiendo a la figura del Tutor de Grupo, comente la manera como coexisten las cuestiones burocráticas y las cuestiones pedagógicas. B3- El órgano de gestión intermedia – Consejo de Grupo -, depende de un tutor de grupo - líder. Por su experiencia, ¿puede afirmar que es fácil que existan liderazgos eficaces? B4- ¿Qué factores contribuyen?

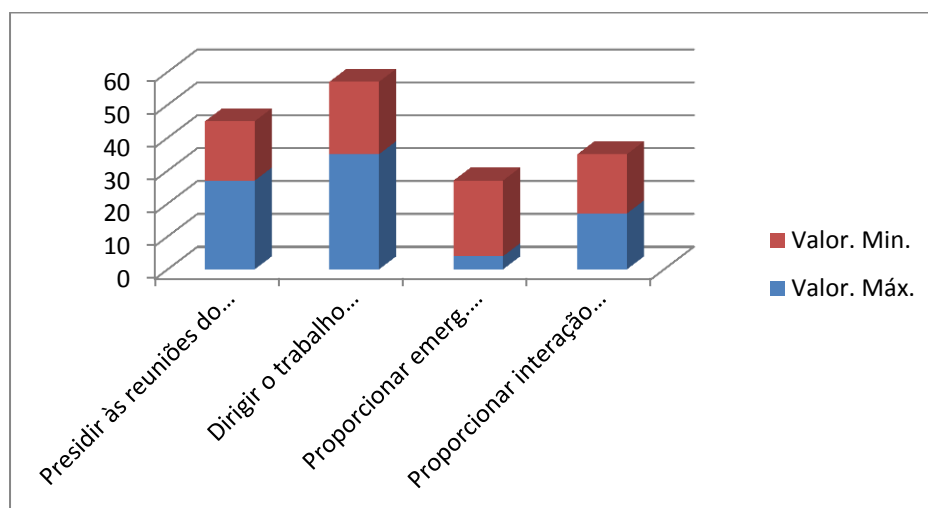
En el eje del Liderazgo, contestadas las cuestiones q10, q11, q12 y q13, destacamos los siguientes datos: A las tareas atribuidas a los coordinadores de directores de clase (CDC), los encuestados atribuyen una mayor valoración a los ítems “Presidir a las reuniones del consejo” (Frecuencia 27) y “Orientar el trabajo de los DC” (Frecuencia 35), que a los ítems “Proporcionar la emergencia de los liderazgos de los directores de clase” y “Proporcionar interacción profesional”, (Frecuencia 4 y 17). Cuadro 21.

Cuadro 21 - Tareas do CDC.

Estadísticas - Frecuencias – Tareas del Coordinador DC				
Valoração	q10.1_ Presidir a las reuniones del consejo.	q10.2_ Orientar el trabajo de los directores/titulares de clase.	q10.3_ Proporcionar la emergencia de los liderazgos de los directores de clase.	q10.4_ Proporcionar la interacción profesional
Máxima	27	35	4	17
Mínima	18	22	23	18

El ítem “Proporcionar la emergencia de los liderazgos de los directores de clase” es lo que presenta la frecuencia menor en la valoración máxima, como podemos observar en el Gráfico 6.

Gráfico 6 - Tareas que asegura el Coordinador de los DC.



Este dato, obtenido por la encuesta, es sorprendente ya que los encuestados no atribuyen valor al papel del coordinador de los directores de clase, relacionado con la emergencia de los liderazgos o con su intervención en la interacción profesional de los directores de clase.

Del análisis de las entrevistas a los directores, resalta: D4-1 – “ (...) El director de clase es caracterizado como un profesor que está incumbido de articular el trabajo entre los varios profesores del consejo de grupo en tres áreas: garantizar un currículo integrador de los aprendizajes, a través de una planificación coherente con los contenidos de las varias asignaturas; garantizar el respeto por una evaluación globalizante basada en criterios definidos por el agrupamiento, además de los existentes para cada área disciplinar; finalmente, garantizar la comunicación y la cooperación entre profesores y tutores, es decir, ser un intermediario entre la escuela y los padres”. Esta afirmación, asentada por los demás entrevistados, contraría los resultados de las encuestas apuntadas anteriormente y destaca la importancia del trabajo del director de clase y consecuentemente la intervención dinamizadora y orientadora del CDC.

Los participantes en los grupos de discusión presentan su opinión reforzando las afirmaciones de los directores. – D1:3 – “La legislación referida determina que el consejo de clase siga las orientaciones del consejo pedagógico y las directivas del consejo de los directores de clase. Siendo un órgano con autonomía relativa con respecto a la gestión pedagógica y a la evaluación, el “éxito” del funcionamiento del consejo de clase, deducido casi siempre por los resultados académicos obtenidos por los alumnos, depende en gran medida de la manera como el director de clase asume, o no, ese liderazgo”.

Otra cuestión esencial para percibir el campo de actuación de los liderazgos es la cuestión q11; “¿Cómo clasifica las atribuciones del CCC/CD?”. Esta cuestión permite analizar como los encuestados enfrentan el trabajo de los liderazgos, desde el punto de vista de una responsabilidad colectiva y compartida, o de un conjunto de actuaciones de responsabilidad individual y solitaria. El Cuadro 22 presenta los resultados obtenidos por la frecuencia.

Cuadro 22 - Atribuciones del coordinador de los directores de clase/consejo de docentes (q11).

q11 – Atribuições del Coordinador de los directores de clase/consejo de docentes				
Valoração	q11.1 - Coordenar as atividades dos diretores de turma.	q11.2 - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma.	q11.3 - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.	q11.4 - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.
Muito Importante	51	21	22	10
Importante	21	34	22	29
Pouco Importante	3	13	17	18
Desnecessário	2	7	11	14

Al ítem “Monitorizar proyectos pedagógicos de los grupos” (q11.4), cuadro 22, son atribuidas valoraciones – Poco Importante (Frecuencia 18) y Innecesario (Frecuencia 14), cuyo sumatorio obtiene una frecuencia superior a la valoración Importante (Frecuencia 29). Siendo igualmente importantes las cuatro atribuciones cuestionadas, para mejor comprender esta eventual discrepancia de valoración, visible en el Gráfico 7, procedemos a la estadística cruzada de las atribuciones q11.1 y q11.2, respectivamente “Coordinar las actividades de los directores de clase” y “Coordinar la ejecución de los proyectos curriculares de grupo”, con las atribuciones q11.3 y q11.4, respectivamente “Implementar los proyectos de orientación y de apoyo educativo” y “Monitorizar los proyectos pedagógicos de las clases”. Utilizando el método estadístico de la Estadística de Cochran y Mantel-Haenszel, que presentamos en los cuadros 170 a 182, del capítulo VIII, página 342 y siguientes, aplicamos las técnicas de análisis descriptivo bivariada a las variables, con el fin de obtener los coeficientes de contingencia y los V de Cramer, conforme resumimos en el cuadro 23.

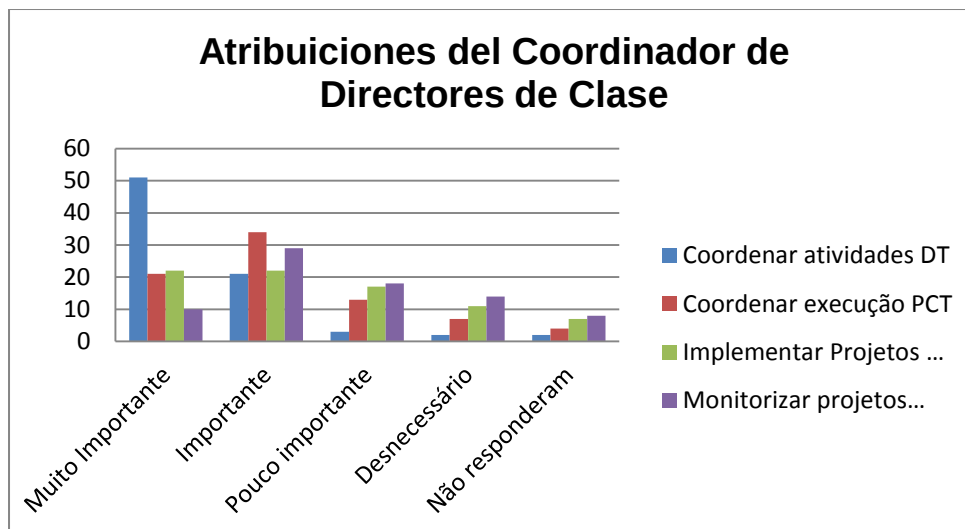
Cuadro 23 - Atribuciones del coordinador de los directores de clase/consejo de docentes – Medidas simétricas — Estadística – V de Cramer e Fi – Coeficiente de contingencia.

Symmetric Measures – Relaciones entre las variables				
Nominal por Nominal	q11.1 / q11.3	q11.1 / q11.4	q11.2 / q11.3	q11.2 / q11.4
V de Cramer	,330	,253	,269	,305
Coeficiente de contingência	,497	,401	,423	,467
Phi	,572	,438	,466	,528

Los resultados estadísticos dan un V de Cramer variable entre 0,253 e 0,330 indicándonos que estamos ante relaciones entre variables con una intensidad debil. Este resultado no sería esperable para estas atribuciones del

CDC, un elemento de gestión intermedia tan importante en la relación entre los órganos de topo, el consejo pedagógico y los directores de clase.

Gráfico 7 – Atribuições do Coordenador de DC.



Nas justificações às respostas dadas à questão q11 verifica-se uma contradição nas opiniões expressas sobre a importância das várias atribuições do CDT. Para uns, I-9 – “Todas as atribuições são importantes”, para outros, I-49 – “A implementação de projetos e a sua monitorização, são tarefas do DT”.

En las entrevistas realizadas a los directores de los agrupamientos, estos destacan la gran importancia del papel del director de clase y de su coordinación, para la conducción de los trabajos del consejo de clase y de los alumnos, para la monitorización de los resultados; D4:13 – “Los documentos producidos por el director de clase y por el consejo de clase (...), asumen un papel esencial para la monitorización y evaluación de las actividades de estos órganos, y pueden también potenciar momentos extremadamente importantes de reflexión entre los varios profesores”, o D1:1 – “La gestión de los equipos se hace con rigor y exigencia, pero siempre con apertura y una actitud de aprendiz. Compete al director de clase establecer el proceso de interacción entre los diferentes actores / autores del proceso educativo al nivel del clase”. Refieren la dificultad creciente de los liderazgos, D2:51 – “cuando desempeñan tantos papeles y ser un garante de las competencias atribuidas al consejo de clase no es fácil. Siendo un papel muy desafiante, exigiendo gran capacidad de comunicación y de organización”, y que D1:7 – “La legislación no produce obstáculos a ese liderazgo, pero tampoco la promueve. No la facilita por el carácter burocrático que imprime a la función del director de clase”. Cuanto al perfil exigido para un liderazgo eficaz por parte del director de clase apuntan: – D1:4 – “deberá ser un buen comunicador, con competencias de planificación estratégica, claro en sus afirmaciones, honesto y asertivo, reconociendo el mérito y siendo capaz de llamar la atención cuando sea necesario”, y D4-4 –

“Sin duda el perfil del profesor, sobre todo cuando se refiere a su capacidad de comunicación, organización y grado de conocimiento da legislación”.

Los participantes en los foros de discusión convergen en la apreciación que hacen de la importancia del papel y desempeño del cargo de director de clase, de la dificultad del ejercicio de su liderazgo, y en el perfil necesario para un liderazgo eficaz que conduzca a cambios del funcionamiento del consejo de clase, traducidos en el trabajo colaborativo de los profesores y en la adquisición de competencias por parte de los alumnos, como se puede inferir por la afirmación de P1.5 – “el director de clase tiene la supervisión, tiene la gestión de realidades socioeducativas completamente distintas, alumnos que están dentro de la escolaridad obligatoria, alumnos que están fuera de la escolaridad obligatoria, alumnos que no tienen tutor, todo un conjunto de situaciones que son demasiado conocidas de todos los compañeros, de todos los profesionales que trabajan con esos alumnos, y por eso lo que está resultando es una evolución permitiendo que la función, que esta función de gestión intermedia, sea cada vez más compleja, más exigente y más absorbente. Y por lo tanto, desde mi perspectiva, desde mi lectura, requiere naturalmente, cada vez más, una mayor especialización”. O como refiere P2.3 – “más complejo desde mi perspectiva es ser líder ante pares, es decir liderar, delinear estrategias, hacer cumplir globalmente las estrategias, planificar, regular lo que está siendo hecho, intentar ser líder ante pares, como decía es una tarea mucho más compleja”. Son variados los factores considerados fundamentales para un liderazgo eficaz, en el Cuadro 24 presentamos los 10 que obtuvieron una mayor frecuencia en el tratamiento de las citaciones de los participantes en los grupos de discusión codificadas con el código Factores de Liderazgo.

Cuadro 24 – Factores de Liderazgo.

Factores de Liderazgo	Frecuencia
Motivación	10
Formación	7
Sensibilidad	5
Conocimiento	4
Capacidad de gestión	3
Capacidades de manejar situaciones	3
Experiencia	3
Organización	3
Escuchar a los demás	3
Perfil	3

El *benchmarking* realizado en los dos agrupamientos confirma los datos obtenidos con los instrumentos de investigación, revelando organizaciones con liderazgos fuertes que promueven la emergencia de liderazgos intermedios participativos y eficaces.

Relativamente al desempeño de los liderazgos en los dos agrupamientos, el *benchmarking* realizado permite apuntar algunos aspectos a considerar que fueron sujetos, por el equipo, a la apreciación de las direcciones y divulgados a

los órganos de gestión de topo e intermedios. Así, en el agrupamiento AgN – “A pesar de algunas acciones bien conseguidas en el campo de la auto-evaluación y mejoría, lideradas por los respetivos equipos, estas no tuvieron todavía impacto en el éxito educativo. Como puntos fuertes, el agrupamiento presenta una auscultación de la comunidad educativa por parte de los titulares/Directores de clase. En el agrupamiento AgSC, como puntos fuertes destacamos: – “Liderazgo fuerte, disponible y abierta del director, lo que permite la emergencia de liderazgos participativos en los diferentes órganos de gestión intermedia; destacando a los coordinadores de departamento y de directores de clase/consejo de docentes que, de manera organizada y sustentada, tienen asumido el liderazgo de los sectores donde intervienen al nivel de la organización y gestión de los recursos humanos y materiales”.

La relación entre el estudio de eje – Organización, e los instrumentos de investigación semuestra en lo Cuadro 25.

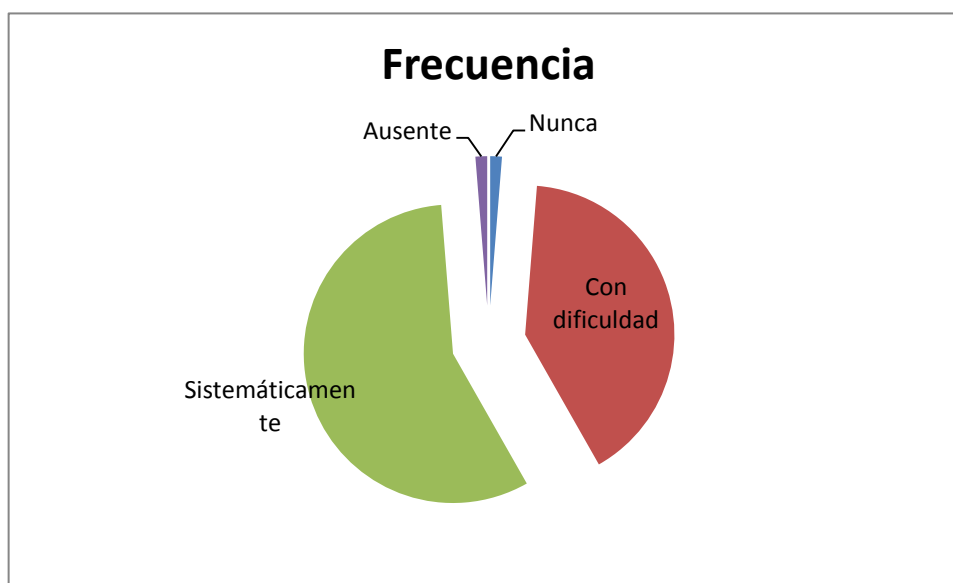
Cuadro 25 – Relación entre Investigación de los ejes con los instrumentos.

	Encuestas	Entrevistas	Grupos de discusión
ORGANIZACIÓN	q14- Estructuras organización pedagógica q15- Expectativas organización CC q16- Integración nuevos profesores q17- Colaboración no CC	C1.1- ¿Qué criterios fueron adoptados para la formación de los Consejos de Clase? C1.2- ¿Qué más pesó en los criterios que fueron adoptados para la atribución del cargo de Director de Clase? C1.3- ¿Es la estructura organizacional del Consejo de Clase promotora de un trabajo en equipo? C2.1 – ¿Conoce o ya ha experimentado el nuevo tipo de organización funcional para el CC? C2.2 - ¿Está de acuerdo con la organización tradicional de la enseñanza en la que la unidad básica es la clase? C2.3 - En el horario semanal de los docentes, ¿los tiempos de trabajo individual corresponden a más trabajo colectivo? C2.4 - ¿Qué piensa de la organización pedagógica de la escuela por equipos educativos?	C1.1- ¿Qué criterios fueron adoptados para la formación de los Consejos de Clase? C1.2- ¿Qué más pesó en los criterios que fueron adoptados para la atribución del cargo de Director de Clase? C1.3- ¿Es la estructura organizacional del Consejo de Clase promotora de un trabajo en equipo? C2.1 – ¿Cómo define el CC las acciones a desarrollar por cada profesor para la adquisición de las competencias, desde una perspectiva transversal y desde una perspectiva específica? C3.1- ¿Conoce o ya ha experimentado el nuevo tipo de organización funcional para el CG? C3.2 – ¿Está de acuerdo con la organización tradicional de la enseñanza en la que la unidad básica es el grupo? C3.3 - En el horario semanal de los docentes, ¿los tiempos de trabajo individual corresponden a más trabajo colectivo? C3.4 – ¿Qué piensa de la organización pedagógica de la escuela por equipos educativos?

Con respecto a la Organización, contestadas las cuestiones q14, q15, q16 y q17, destacamos los siguientes datos: – Los encuestados se dividen sobre la relación de trabajo que se establece entre el consejo de clase y las demás

estructuras de organización pedagógica de la escuela. Colocada la cuestión q14 – ¿Cómo conviven las estructuras de organización pedagógica, como los departamentos y los grupos disciplinares, con el consejo de clase/consejo de docentes? Los encuestados se dividen en dos grupos que se contradicen, 32 - (un 41 %) afirman que esa relación se establece con dificultad, existiendo 1 - (un 1,3 %) que refiere que nunca se observa, 45 - (un 57,7 %) encuestados dicen que la relación es sistemática. El Gráfico 8 refleja la dicotomía de las opiniones.

Gráfico 8 – Convivencia das Estructuras Pedagógicas / CC (q14).



Sobre el análisis de contenido de las justificaciones a las respuestas – 41 Inquiridos (un 52%) justificaron sus opciones y destacan que “No existe todavía una articulación efectiva entre las estructuras” (I-8), o que en el caso de los agrupamientos – “Ni siempre es posible mantener una presencia sistemática entre las estructuras (...) la distancia y el tiempo disponible de cada uno no asegura un contacto regular”.

Para analizar el clima de trabajo en el consejo de clase, fue establecida la cuestión q15 con la siguiente pregunta - ¿Sus expectativas relativamente a la organización de los consejos de clase fueron...? Los encuestados podrían optar por considerar que las “Expectativas fueron superadas”, “Correspondieron integralmente” o “Se quedaron por debajo”. Todos los encuestados, el 100 %, respondieron a la cuestión, y analizadas las respuestas por la frecuencia constatamos que 66 encuestados consideran que las expectativas fueron integralmente correspondidas, afectando un 83,5 %, por otro lado 13 encuestados, un 16,5 %, respondieron que las expectativas se quedaron por debajo de lo esperado, como podemos ver en el Cuadro 26.

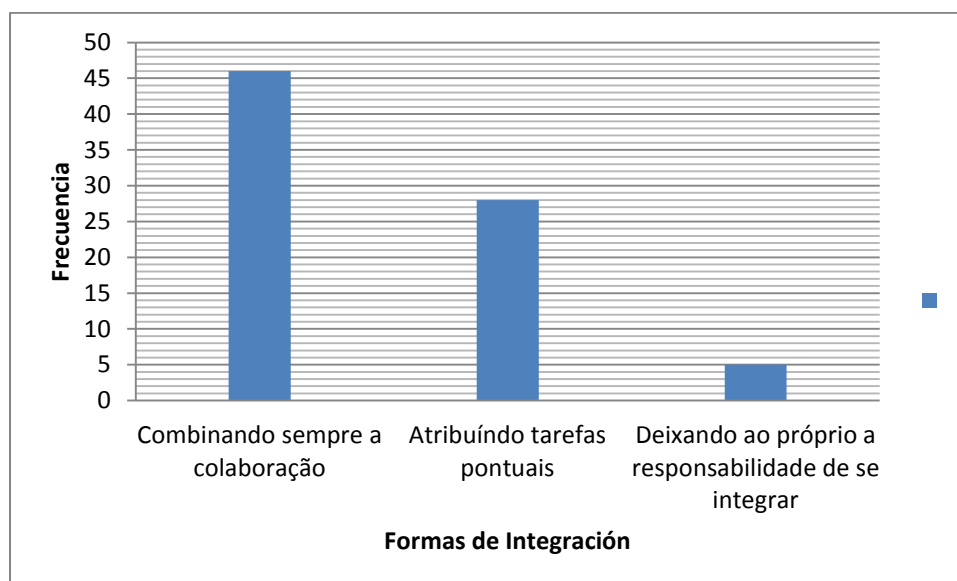
Cuadro 26 - Expectativas – Expectativas relativamente a la organización de lo CC.

Sus expectativas acerca de la organização de los consejos de clase eran ...?				
	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Corresponden plenamente	66	83,5	83,5	83,5
Se quedaron cortos	13	16,5	16,5	100,0
Total	79	100,0	100,0	

En las justificaciones a la cuestión q15, las opiniones emitidas ilustran los datos obtenidos por la encuesta y revelan débiles expectativas relativamente a substanciales innovaciones al funcionamiento del CC. Así, para la mayoría de los encuestados, el trabajo en el consejo de clase corresponde a lo que esperan y que se hace rutina como justifican I-8 – “Están de acuerdo con el despacho de la organización del curso”, o I-24 – “Ya están rutinarias”.

La facilidad/dificultad de integración de nuevos profesionales de educación en el consejo de clase y los mecanismos producidos para que ella se verifique, son dos aspectos importantes para comprender la organización funcional y pedagógica del consejo de clase y lograr nuestros objetivos de estudio. En este sentido, los encuestados contestaron a la cuestión 16 de la encuesta – “¿Cómo son integrados en el consejo de grupo otros profesionales, docentes y no docentes, que constituyen el equipo de trabajo?”.

Gráfico 9 – Integración de nuevos elementos en CC (q16).



Los resultados presentados se traducen en el Gráfico 9, donde está claro que la primera opción (ajustando siempre la colaboración) no supera mucho las otras dos que se presentan.

La cuestión 17 de la encuesta es una cuestión abierta que pretende analizar la percepción de los encuestados sobre – “Qué modalidades de colaboración se desarrollan en el interior del consejo de clase”. Las respuestas

de los encuestados presentaron gran variedad de opiniones cuando expresaron su percepción sobre esta cuestión.

Cuadro 27 – Acuerdos de colaboración en CC.

Qué modalidades de colaboración se desarrollan en el interior del consejo de clase	N.º Encuestados Frecuencia
Categorización	
Cambio de Experiencias / Innovación/PCG/Estrategias de enseñanza	9
Construcción y compartido de materiales	7
Trabajo colaborativo/de parejas/cooperativo	7
Pocas o ningunas	6
Articulación de contenidos	5
Planificación del PAA y de Visitas de Estudio	5
Evaluación	3
Cada vez menos	2

Del análisis del contenido de las respuestas a esta cuestión q17, presentamos las 8 categorizaciones con mayor frecuencia, donde sobresale que el trabajo colaborativo no destaca substancialmente de otros aspectos referidos por los encuestados. Así podríamos extraer del Cuadro 27 que 23 encuestados – un 48 % de porcentaje válido, apoyan el trabajo colaborativo, el cambio de experiencias y la construcción y compartido de materiales, como vectores fundamentales del trabajo en el seno del consejo de grupo, por otro lado 8 – un 17 % de porcentaje válido, consideran que la colaboración es “poca o ninguna” o “cada vez menos”.

Los directores de los agrupamientos, en las entrevistas realizadas, destacan las limitaciones que encuentran al inicio de cada curso. Dice D1:46 – “Estamos siempre limitados,... ceñidos por el documento anual de organización del año escolar. Por ese motivo existió y siempre existirá, en estas innovaciones, la Clase como elemento administrativo de base”. Con respecto a la organización por equipos educativos en contraposición al consejo de Clase, afirma D2:79 “El consejo de clase tiene sus responsabilidades, es una realidad, es ahí que se discute, es ahí que se proponen los resultados escolares, los niveles, suspensión, aprobación,.../ y vamos viendo estrategias de recuperación, planes de mejora, lo que debemos hacer,... normalmente esos equipos educativos no son más que un soporte que hay que tenerlo”. La organización administrativa es considerada una traba a la constitución de equipos educativos; D3:49 refiere – “cuando elaboramos el proyecto curricular de la Clase estamos solicitando a los profesores un compromiso ante un conjunto de alumnos, no quiere decir que la unidad educativa no tenga también la responsabilidad; esa posibilidad, de cualquier manera, el equipo educativo puede trabajar, o al menos trabaja conjuntos de alumnos de diversos grupos, pero después ellos acaban por recoger, como mínimo, en términos de evaluación esos elementos de referencia acaban siempre por decir respecto al consejo de clase que es el

órgano que tiene autonomía”. Para mejorar el funcionamiento del consejo de clase y permitir algún trabajo colaborativo, los directores afirman que en los criterios adoptados para la formación de los consejos de clase, D1:35/6 “Los criterios para constitución de las clases dan prevalencia a la continuidad y a la creación de condiciones de éxito para todos. La disminución del número de elementos del consejo de clase es un objetivo. La gestión del tiempo escolar potencia la participación de los alumnos en las actividades de enriquecimiento del currículo; en el refuerzo de aprendizajes significativos y supresión de dificultades; y en la ocupación de los espacios específicos, visto que muchos pasan todo el día en la escuela”.

En los grupos de discusión, las declaraciones de los participantes confirman los problemas señalados en las encuestas cuanto a la organización de los consejos de clase y en las citaciones de las entrevistas a los directores, las limitaciones institucionales al funcionamiento de los equipos educativos, así como la resistencia al cambio que sigue existiendo por parte de algunos profesores. Sobre la disponibilidad de reunir el CC, afirma P1.4 – “estos consejos de clase tienen que reunir muchas más veces. No digo una vez a la semana, (...), pero cada quince días”. Sobre el mismo aspecto e introduciendo el factor del número excesivo de clases atribuido a cada profesor, dice P1.6 – “es importante que el consejo de clase reúna, es muy difícil reunir semanalmente porque hay profesores que tienen ocho consejos de clase, siete consejos de clase, pero hay que haber una comunicación a diario, constato que eso sucede, pero muchas veces es un trabajo difícil, pero...”.

Otro ángulo de abordaje es la relación entre el consejo de clase y el trabajo colaborativo. La lectura de los resultados de las citaciones obtenidas en los documentos de los grupos de discusión sobre este tema revelan que los participantes consideran la falta de tiempo un factor impeditivo para realizar un trabajo efectivo y eficaz, como afirma P1.4 – “yo pienso que hay una anomalía enorme en términos del funcionamiento del consejo de clase derivada de la falta de tiempo, o sea, para que la pedagogía pudiera ser puesta en práctica como yo pienso que debería, para que fuera eficaz, ahí debería haber, para todo el grupo que constituye el consejo de clase, tiempos comunes para reunirse, , en dos reuniones cada trimestre que se establece un plan para aquel grupo, para media docena de alumnos que son diferentes”. Los participantes, de un modo general, consideran que el trabajo desarrollado en el CC para la adquisición de las competencias básicas por alumnos con más dificultades puede dificultar, por falta de tiempo y de recursos humanos, el trabajo a desarrollar con otros alumnos de la clase; P1.4 – “Nosotros también nos preocupamos más por alumnos que presentan dificultades, ¿y los que son buenos alumnos? El equipo debería trabajar igualmente en ese sentido”. Es notorio, en el tratamiento de los datos obtenidos de los foros de Discusión, que los participantes consideran un obstáculo al funcionamiento eficaz del CC que es la articulación entre los profesores del CC y entre las varias asignaturas, lo que confirma las contradicciones señaladas en las respuestas a las cuestiones q10 y q11 de la encuesta. El participante P1.1 afirma – “No hay articulación entre los profesores, o sea, el departamento X definió que al nivel del portugués, según los criterios de evaluación, hay que observarse esto y aquello, no es, y al nivel de TIC esto y

otra cosa, y no hay articulación entre los varios departamentos (...) Del consejo de clase, eso no, me parece que no existe. Evalúan pensando en el portugués pero evalúan individualmente, por lo tanto lo repito, el consejo de clase no es un verdadero consejo, es un sumatorio de algunas especialidades que allí están”.

El entendimiento del CC como un verdadero equipo educativo es para los participantes, la solución para el problema. Como afirma P1.1 – “yo pienso que muchas veces falta el involucramiento de todos, pero el verdadero involucramiento, cuando una persona siente que está dos horas reunida discutiendo cosas que interesan, produciendo, y que después la parte burocrática es dividida yo hago esto, tú haces eso, y aparece hecho. Para mí estas cuestiones pasan por el entendimiento entre estos consejos de clase como un verdadero equipo educativo y hay alguien que está dirigiendo los trabajos”, y ante la inevitabilidad de la continuidad del consejo de clase como organización pedagógica y administrativa, P2.2 – “Relativamente al consejo de clase, nosotros tenemos el consejo anual, y aquí existe realmente un trabajo colaborativo durante el primer ciclo. Nosotros articulamos, entre los años, diferentes años, y tenemos el cuidado de conocer a todos las clases relativamente al curso que estamos trabajando, de ahí hacemos trabajo en parejas”, P2.4 contrapone – “somos del segundo ciclo, conseguimos tener una idea aunque no tenemos todas las clases, como funciona el segundo ciclo en su totalidad. Pero, con respecto al tercero, sabemos algunas cosas que oímos en la sala de profesores pero no tenemos aquella realidad, no tenemos la noción real de cómo el tercer ciclo funciona, por ejemplo, y el tercero relativamente al segundo”.

La constitución de los Mega Agrupamientos (agrupamientos de un número elevado de escuelas en una única unidad organizacional), también es referida como algo que dificulta el trabajo colaborativo ya que los establecimientos de enseñanza quedan muchas veces a una distancia considerable y algunos profesores tienen que dividirse por la actividad en varias escuelas.

Sobre el aspecto organizativo, el benchmarking realizado en los dos agrupamientos permitió comparar los datos obtenidos en las encuestas y confirmados por los otros instrumentos de investigación, con la realidad de los dos agrupamientos donde fue posible experimentar nuevas formas de organización funcional y pedagógica. Estas organizaciones en términos organizativos constituyeron equipos educativos, y/o consejos de clase alargados, unos y otros con la gestión por parte de coordinadoras de equipo. Los conceptos señalados están en línea con la legislación, funcionando en Equipo por año de escolaridad en el caso del AgSC, o en CC alargado, en el caso del AgN, y reportándose administrativamente a la clase de origen, evidenciando el trabajo colaborativo.

De los puntos fuertes apuntados en el desempeño de los agrupamientos y de las áreas de mejora a efectuar, podemos señalar las relaciones entre las insuficiencias al funcionamiento organizacional del consejo de clase, que se obtiene de los datos de las encuestas, y las salidas o soluciones posibles que se consiguen de las entrevistas a los directores de agrupamientos, corroboradas por las opiniones de los participantes en los grupos de discusión.

En AgSC, es destacado el “Trabajo de calidad desarrollado por los profesionales del equipo multidisciplinar, en el ámbito de la educación especial; Relaciones interpersonales muy positivas entre los elementos de la comunidad educativa, cimentados en la motivación, empeño y capacidad de trabajo de docentes y no docentes, con reflejo en la calidad del servicio prestado; Promoción del emprendimiento, como estímulo y valoración de la participación en concursos y proyectos, y para la afirmación del Agrupamiento junto de la comunidad educativa”. En AgN sobresale: – “El trabajo en red, en la unión de esfuerzos para la prevención y reducción de la desistimiento y abandono; Los mejoramientos y recalificaciones de los diferentes espacios del agrupamiento, a lo largo de los últimos años, fomentando espacios de estudio autónomos y de socialización, como la BECRE, la Sala de Convivio, la Sala Polivalente, la Sala TIC, la Sala Eureka”. Son posibilidades de mejoría en los dos agrupamientos, en AgSC - “Refuerzo de las estrategias conducentes al involucramiento de los tutores, para estimular en los alumnos la valoración del trabajo y el reconocimiento del esfuerzo”; para el AgN: - “La generalización del trabajo cooperativo teniendo en vista la disminución de las resistencias individuales y la mejoría de las prácticas educativas; La inclusión en el plan anual de actividades”.

La autonomía de la escuela pública puede ser analizada a través de los documentos de la política educativa que la propia escuela produce, del modelo organizativo que adopta, de las actividades que proporciona al alumnado, de la relación con el medio donde está inserida, de las aparcerías y compromisos que asume y de muchas otras formas. El refuerzo de la autonomía de la escuela pública es desde hace mucho reclamado y anunciado, motivo de abundante legislación y casi siempre título usado para las “mudanzas” que en su nombre van ensayándose.

La relación entre el eje estudio – Autonomía, y los instrumentos de investigación es presentada en el Cuadro 28.

Cuadro 28 – Relación de los Ejes de Investigación con los Instrumentos.

	Encuestas	Entrevistas	Grupos de Discusión
AUTONOMIA	q18- grado Autonomía CC q19- ¿Más autonomía para CC?	D1.1 - Establezca correspondencia entre la autonomía del Consejo de Clase y la autonomía de la Escuela Pública. D1.2 - ¿A qué niveles esa autonomía se manifiesta? D1.3 - ¿La autonomía del Consejo de Clase contraría el pretense liderazgo del Director de Clase?	1.1 - Establezca correspondencia entre la autonomía del Consejo de Clase y la autonomía de la Escuela Pública. 1.2 - ¿A qué niveles esa autonomía se manifiesta? 1.3 - ¿La autonomía del Consejo de Clase contraría el pretense liderazgo del Director de Clase?

El consejo de grupo, pieza clave de la organización administrativa y pedagógica en el sistema educativo portugués, tiene en la autonomía, consentida o conquistada, la causa y consecuencia para un funcionamiento con “avances”, “retrocesos” o de “estagnación permanente”. En la cuestión q18 – ¿Considera que el grado de autonomía del consejo de clase es? – presentada en la encuesta, pedimos a los encuestados que eligiesen una de cuatro hipótesis

de valoración; Insuficiente, Suficiente, Excesivo y El grado de autonomía no es importante para o funcionamiento del CC. En el Cuadro 29, podemos verificar por la frecuencia como los encuestados respondieron a la cuestión.

Cuadro 29 - Grado Autonomía do CC (q18).

¿Considera que el grado de autonomía del consejo de clase es?				
Ítems de Valuación	Frecuencia	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1,00 Insuficiente	20	25,3	25,3	25,3
2,00 Suficiente	56	70,9	70,9	96,2
3,00 Excesivo	2	2,5	2,5	98,7
4,00 El grado de autonomía no es importante para o funcionamiento	1	1,3	1,3	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Del tratamiento de los datos constatamos que 56 encuestados, correspondiendo a un porcentaje de un 70,9 %, considera que el grado de autonomía del consejo de clase es Suficiente, mientras 20, correspondiendo a un 25,3 % consideran Insuficiente. De los demás, 2 correspondiendo a un 2,5 %, consideran Excesivo y 1, correspondiendo a un 1,3 %, considera que el grado de autonomía no es importante para el funcionamiento del consejo de clase.

Hecho el análisis del contenido de las justificaciones a las respuestas dadas en esta cuestión (q18), resalta que 47 encuestados consideran que el consejo de clase tiene autonomía suficiente, expresando varias razones que sustentan esta afirmación – “el trabajo de los profesores no es limitado por la autonomía vigente” (I-25); y “Al nivel pedagógico existe autonomía para actuar, dentro de los parámetros establecidos por la administración educativa y por los documentos de orientación educativa del agrupamiento” (I-52); o “El consejo de clase tiene autonomía suficiente para deliberar los asuntos que están bajo su competencia” (I-66). De otro modo, 30 encuestados emiten opinión contraria basada en afirmaciones como “el consejo de clase debería ser soberano en la evaluación” (I-40), o “depende siempre de la decisión de otros órganos, en particular del consejo pedagógico” (I-47).

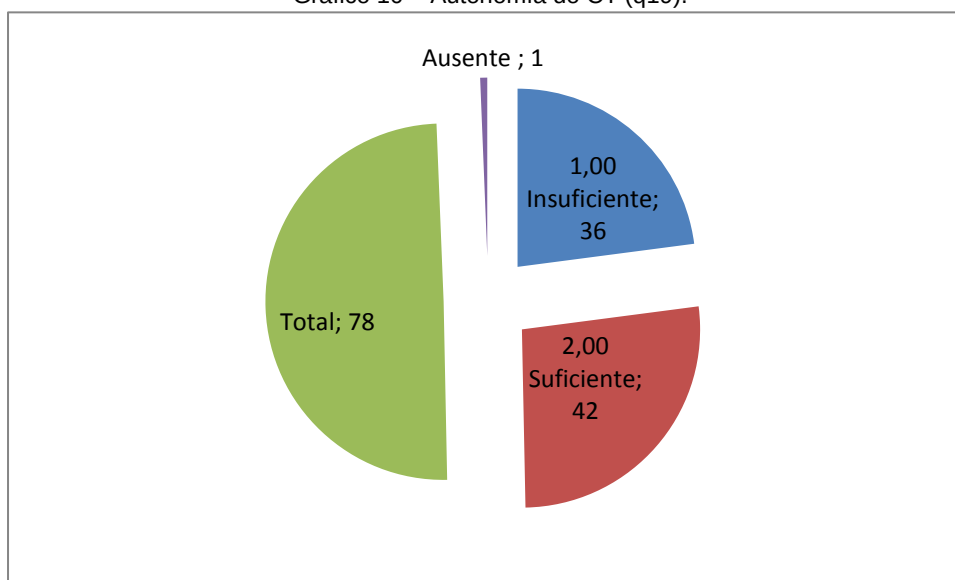
Para saber la opinión de los encuestados sobre si la autonomía de que goza la escuela pública debería, o no, ser ampliada, se ha procedido al tratamiento de la cuestión q19 – ¿A su entender la autonomía del consejo de clase debería ser ampliada? – Se ha solicitado a los encuestados que eligiesen entre Insuficiente o Suficiente y hemos hecho un análisis de la variable tipo String, que presentamos en el Cuadro 30.

Cuadro 30 - Autonomía do CC (q19).

¿A su entender la autonomía del consejo de clase debería ser ampliada?				
Valuación	Frecuencia	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Insuficiente	36	45,6	46,2	46,2
Suficiente	42	53,2	53,8	100,0
Total	78	98,7	100,0	
Ausente	1	1,3		
Total	79	100,0		

Las respuestas de los encuestados no revelan una tendencia clara ante la opción colocada sobre la autonomía. De los encuestados, 42, correspondiendo a un 53,8 % de porcentaje válido, consideran que la autonomía es suficiente, 36, correspondiendo a un 46,2 % de porcentaje válido, consideran que la autonomía del consejo de clase debe ser ampliada, conforme podemos ver en el Gráfico 10.

Gráfico 10 – Autonomía do CT (q19).



En las justificaciones de las respuestas dadas a la cuestión q19 aparecen situaciones contradictorias que reflejan la división de opiniones como: (I-4) – “¿Autonomía para qué? ¿Más trabajo?”, o (I- 46) – “Pienso que la autonomía que el consejo de clase tiene es suficiente”, por otro lado existen opiniones que expresan ese deseo de mayor capacidad de decisión y acción por parte del consejo de clase, (I-25) “Para poder adoptarse otro tipo de decisiones que a veces coliden con los normativos”, o (I-27) “Para dar respuesta a las solicitudes pedagógicas y permitir una mayor adaptación a la realidad”, o todavía ((I-54) – “Debería tener autonomía para efectivamente poder crear y desarrollar proyectos alternativos que van al encuentro de las necesidades reales del alumnado”.

En el análisis de las entrevistas, para percibir las opiniones de los agrupamientos sobre la autonomía, se crearon tres códigos: D-1.1 – Correspondencia entre autonomía del consejo de clase y autonomía de la escuela pública; D- 1.2 – Niveles de manifestación de la autonomía; D- 1.3 – Autonomía del consejo de clase versus liderazgo del director de clase.

De un modo general, los datos obtenidos en las entrevistas confirman la diferencia de opiniones de los intervinientes en la escuela sobre la autonomía de que esta goza. De las citas obtenidas por las codificaciones de los documentos, destacamos: D1:3 – “La legislación referida determina que el consejo de clase siga las orientaciones del consejo pedagógico y las directivas del consejo de los directores de clase. Siendo un órgano con autonomía relativa con respecto a la gestión pedagógica y a la evaluación, el “éxito” del funcionamiento del consejo de clase, medido casi siempre por los resultados académicos obtenidos por los alumnos, depende en gran medida de la manera como el director de clase asume, o no, ese liderazgo”, o de D4:29 – “Sólo me gustaría subrayar la mudanza ideológica que parece estar ocurriendo en los consejos de clase, a lo largo de los últimos años, asumiéndose cada vez más como un órgano autónomo que decide, hace sugerencias, propone soluciones y alternativas a las situaciones con las cuales conviven en el grupo de alumnos”, citas que reflejan la relación estrecha entre la autonomía “posible” y el liderazgo del director de clase. En el aspecto de la autonomía del consejo de clase relacionada con la autonomía de la escuela pública, los entrevistados refieren con énfasis la dependencia de la legislación y en particular del documento orientador del lanzamiento del curso escolar; D1:46 – “Estamos siempre limitados, diré mejor, ceñidos por el documento anual de organización del curso. Por esa razón existió y siempre existirá, en estas innovaciones, la Clase como elemento administrativo de base”, invocando la necesidad de una verdadera autonomía, como dice D2:84 – “Hay desagradados de varios factores, la autonomía es eso, que nos den autonomía para después hacer lo que consideramos mejor o peor” y siguiendo “analizar muy bien la escuela pública que queremos y la autonomía que queremos y que vamos a aplicar. La autonomía para mí, actualmente, es lo que nos mandan hacer, haga de este modo. Caso contrario estamos expuestos a algunos riesgos. .../ la realidad entre la autonomía de una escuela es esta, conociendo la dificultad de los alumnos que tenemos, de las cuestiones sociales, conociendo la realidad de los casos de alumnos y de familias que están pasando dificultades, queriendo participar e intentar resolver algunas de esas situaciones, no tenemos cualquier autonomía para prestar apoyo a esas familias. A partir de ahí....”. Los niveles de autonomía que la escuela pública tiene son así definidos: D3:72 – “No hay una cultura de autonomía. Que el poder político comprenda, que la tutela comprenda también que existen diferencias reales entre lo que está escrito en el papel y los proyectos y la realidad”.

Con las cuestiones presentadas a los participantes en los foros de discusión pretendíamos comprender cómo estos docentes, expertos en gestión de topo y gestión intermedia, vislumbran la autonomía en el desarrollo del proceso educativo y si los equipos educativos son, o podrán venir a ser, alternativas a la organización tradicional de las escuelas en consejo de clase.

Los participantes en los dos foros de discusión, revelaron coincidencia de opiniones cuanto a la supuesta “Autonomía de la Escuela Pública”, considerando que no es más que el cumplimiento más o menos lineal de las orientaciones del ME. Los niveles de autonomía son considerados débiles, limitándose al papel de construcción de los proyectos internos y de cumplimiento de metas delineadas por la tutela. De las citaciones obtenidas podemos destacar la afirmación de P1.5 – “hoy se habla mucho de autonomía, pero lo que resulta de esa autonomía, menos autonomía y más directividad política intentando posiblemente canalizar la propia organización interna del agrupamiento con el intuito de resumirse todo a dos horas, dos horas de notación más informes, más burocracia y más informes más burocracia”, o sobre la actuación de las escuelas con alumnos con necesidades educativas especiales integrados en las clases, P1.6 – “yo pienso que los agrupamientos deberían tener las respuestas que son necesarias y no las tienen y después incluso en la educación especial, las respuestas que tenemos son exteriores, son de los CRIES”. Sobre la autonomía del consejo de clase y el liderazgo del director de clase, una citación resume la opinión general de los participantes de los grupos, P2.3 – “Si queremos ser líderes, si queremos dar respuestas eficaces y después en la práctica no conseguimos nada, hay una contradicción. ¿Qué autonomía tenemos?”. Y casi como consecuencia, el nivel de autonomía es caracterizado de la siguiente forma: P1.1 – “La autonomía que existe es en términos del plan anual de actividades”, y P2.3 – “Y muchas veces las estrategias que nosotros pensamos ser las más adecuadas para el alumno o para el grupo, cuando llegan a la dirección esta no tiene medios para darnos respuesta, entonces ¿qué autonomía es esta?”

Con la aplicación del *Benchmarking*, analizamos cómo los agrupamientos gestionan la autonomía posible y la extienden al consejo de clase (CC) y a la actuación de los equipos educativos (EE) establecidos en el ámbito de los proyectos desarrollados en los agrupamientos. Cuanto al desempeño de los agrupamientos con respecto a la autonomía manifestada en los consejos de clase y en la actuación de los equipos educativos, ella está patente en las acciones de los diferentes órganos de gestión intermedia, con destaque para el papel de los directores y titulares de clase, en la relación con la familia y la comunidad.

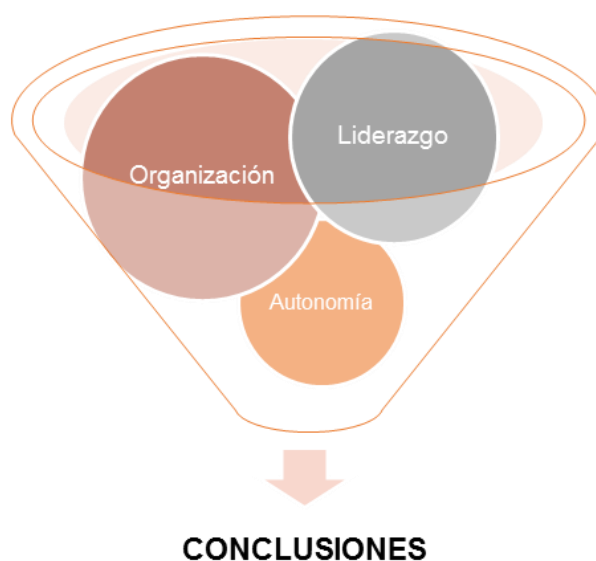
En los documentos analizados es referido el reconocimiento de la comunidad educativa como uno de los factores de éxito y motivación de los alumnos. Relativamente al agrupamiento AgSC podemos leer: “la comunidad educativa reconoce la calidad del trabajo desarrollado, lo que está reflejado en el elevado grado de satisfacción del alumnado, de los trabajadores y de los padres, (...)”, y sobre la acción de los liderazgos “Es de destacar el papel dinamizador del agrupamiento en el desarrollo sociocultural del medio donde está inserida”. Sobre la utilización de la autonomía que dispone la escuela para su inserción en la comunidad podemos todavía leer: “El ayuntamiento reconoce el retorno de la inversión en la educación, que está siendo un valor añadido para la comunidad envolvente”. Sobre la prestación del servicio educativo los documentos analizados reflejan que “la gestión del currículo es realizada basada en un trabajo cooperativo, que caracteriza la dinámica de las estructuras de

coordinación educativa y supervisión pedagógica. El involucramiento de los docentes de todas las unidades educativas tiene un impacto muy positivo en la calidad de la educación y de la enseñanza y en los resultados”.

Sobre el agrupamiento AgN los documentos analizados refieren el reconocimiento de la comunidad, podemos leer: “La comunidad identifica en la acción del agrupamiento principios y valores que concurren para la integración de los jóvenes en la sociedad, destacándose el empeño de los profesionales y la implementación de los cursos de educación y formación como los ejemplos más paradigmáticos”. Sobre las prácticas de enseñanza destacamos: “Los proyectos curriculares de clase identifican las estrategias de diferenciación pedagógica aplicadas a cada alumno, posibilitando la adecuación de las prácticas de enseñanza a los ritmos de aprendizaje de cada uno”.

La autonomía de la escuela pasa a ser considerada, dentro de ciertos límites, cuando la diversidad de soluciones señaladas por las escuelas es capaz de aumentar la eficacia de ejecución periférica de las decisiones políticas y normativas centrales.

Figura 22 - Ejes de Investigación en Capítulo VIII – Conclusiones.



5 – Conclusiones y consecuencias.

El trabajo de investigación, que desarrollamos, intentó dar una contribución para la comprensión de la complejidad que caracteriza el consejo de clase, centrando las cuestiones de investigación en tres grandes ejes – ORGANIZACIÓN, LIDERAZGO Y AUTONOMÍA. Intentamos, en cada uno de estos ejes centrales, encontrar líneas de actuación determinantes para dar

respuestas concretas y/o pistas de actuación frente a los objetivos delineados, anteriormente presentados.

Consientes que no hay investigación que pueda ser dada como terminada, estamos convencidos que un trabajo de investigación, no vale solamente por los resultados que surgen, sino también por las “pistas” de reflexión que puede proporcionar. Identificamos un conjunto de características de escuelas eficaces, incluyendo misión, visión/estrategia, liderazgo, elevados padrones académicos, competencias sociales y emocionales, colaboración entre escuela, familia y comunidad, desarrollo profesional de profesores/educadores y constante monitorización (Black, 2008).

ORGANIZACIÓN – “Comparar el funcionamiento del consejo de Clase (CC) con la práctica de equipos educativos (EE) y si estos responden con ventaja en el contexto de la escuela actual” fue uno de los objetivos que nos propusimos alcanzar y para lo cual obtuvimos las siguientes conclusiones.

La estructura Consejo de Clase es un elemento esencial en la integración y coordinación de los distintos elementos de la organización. Evidencia, sin embargo, la necesidad de revisar el sistema de atribución de las direcciones de clase, no debe ser disociada del perfil del docente y de los criterios relativos a la función a él atribuida. La distribución de direcciones de clase simplemente para completar horarios, casi siempre a profesores con menos experiencia — desafortunadamente una práctica todavía frecuente — no tiene sentido si queremos que el profesor principal asuma las funciones de gestión curricular y coordinación pedagógica que realmente le son reconocidas. En los agrupamientos estudiados, son practicados modelos de atribución de dirección de clase de acuerdo con criterios pedagógicos, lo que demuestra la viabilidad de estas medidas, frente al cuadro de una gestión de escuela que prioriza la eficacia pedagógica.

Con respecto a “Conocer el trabajo del consejo de clase (CC) relativamente a las competencias básicas”, otro de los objetivos de nuestro estudio, el consejo de clase tendrá que empezar a ser reconocido como un órgano intermedio de efectiva gestión pedagógica, como además está definido en los textos legales. La gestión de la escuela en su conjunto, y al nivel de los órganos directivos en especial, tiene que incorporar ajustes que permitan originar condiciones para una mayor eficacia del funcionamiento de los consejos de clase, particularmente por la tentativa de reducir el número de grupos atribuidos a cada docente, agrupando, por ejemplo, grupos de docentes por conjuntos de grupos de alumnos, estableciendo reuniones por equipos pedagógicos de curso o ciclo, esta es ya una práctica corriente en el primer ciclo de la enseñanza básica, en los dos agrupamientos estudiados y, en los 2.º y 3.º ciclo, en experiencias innovadoras, practicadas en los dos agrupamientos, especialmente el proyecto “Porta Aberta” en el AgSC, y el proyecto “Turma Mais”, en el AgN, que se revelaron muy eficaces. Según Marques (2002:20), hay una relación entre la enseñanza, la orientación y la evaluación, formando un proceso circular que transforma la evaluación en orientación y el profesor principal en coordinador de la orientación y evaluación.

Las competencias básicas que deben estar adquiridas cuando se sale de la enseñanza básica de nueve años, deben ser el objetivo prioritario y preferencial para la actuación del consejo de clase como dinamizador, orientador y garante de los aprendizajes significativos de sus alumnos. Según Roldão (2005:48), “Las competencias, como concepto, tienen que ser detalladas teóricamente, su sentido debe ser debatido y estudiado entre profesores, confrontándolas con las prácticas que normalmente desarrollan, para poder tener alguna eficacia en el plan del conocimiento profesional y de la práctica que él debe configurar”.

Intentando alcanzar el objetivo “Comparar el funcionamiento del consejo de clase (CC) con el funcionamiento de los equipos educativos (EE) y si estos responden con ventajas en el contexto de la escuela actual”, de los datos obtenidos se verifica que, con respecto a la organización de la escuela/agrupamiento por equipos educativos en detrimento de la organización por consejos de clase, es todavía un asunto muy confuso. Este no es el modelo de organización que predomina en nuestro sistema educativo y su adopción implicaría una profunda reorganización de cada escuela y del trabajo docente, se confirma así el referido por Esteves y Machado (2008). Concluimos que existe todavía mucha confusión, incluso al nivel del concepto “equipos educativos”. Los docentes están de acuerdo con su existencia pero no saben muy bien como es su funcionamiento. Alegan, algunas veces, que el consejo de grupo ya es un equipo educativo, ya que es constituido por un grupo de docentes, responsable por un grupo de alumnos, pero no conocen su filosofía, su organización, en contraste con el consejo de clase, por tanto, ¿no hacen muchas comparaciones! Refieren, sin embargo, tanto en las respuestas a las encuestas, como en las entrevistas a los directores de escuelas, así como en los grupos de discusión, que están de acuerdo con la existencia de equipos educativos. Aquellos que ya experimentaron otras formas de organización (Turma Mais, Porta Aberta, Fénix, TEIPs.), donde la gestión flexible de los currículos es evidente y donde, en virtud de distintas formas de organización existe la necesidad de un trabajo colaborativo más profundo, creen, porque ya han experimentado, que deberá haber otra forma de organización y funcionamiento del consejo de clase (CC), ya que este, según la legislación actual, se encuentra conectado al sistema vigente, y para ya obligatorio, de organización administrativa. El resultado del tratamiento de los instrumentos de investigación aplicados en el estudio, muestran que desde el punto de vista de los varios intervinientes, “La autonomía supuestamente dada a las escuelas no permite otras formas de organización (años de escolaridad y clases), excepto la del Consejo de Clase, con la organización que hoy conocemos.”

El Proyecto Curricular de Clase se basa en formas de trabajo cooperativo y colaborativo de los docentes que integran los consejos de clase, promotoras de dinámicas creativas y pragmáticas (Santana & Azevedo, 2002; Sobral et al., 2002) y visa contribuir para que los aprendizajes de los alumnos de cada clase sean organizados y administrados adecuándolos a sus necesidades, constituyendo un microsistema que tiene como contexto el espacio del grupo (Pacheco, 2001).

Relacionado con el funcionamiento del consejo de clase y de los equipos educativos, el objetivo “Conocer y evaluar el trabajo colaborativo”, nos permitió establecer los contornos de esta problemática, reconociendo obstáculos y conociendo estrategias innovadoras para los superar, a pesar de que muchas veces encuentren un “muro” casi siempre insuperable – La falta de tiempo - Tiempos de trabajo individual y de trabajo de escuela, colocados en los horarios semanarios, atribuidos a los docentes que, supuestamente, serían para trabajo colaborativo. Esta situación va a dificultar la realización de las reuniones formales e informales, muchas veces referidas como fundamentales para compartir ideas, conocimiento y construcción de estrategias diversificadas de enseñanza. Resalta igualmente que el funcionamiento del consejo de clase implica un cambio de la naturaleza de las reuniones, rentabilizando parte de su tiempo para tareas de efectiva gestión e intervención, en vez de la habitual repetición/constatación de los problemas y situaciones surgidos en clase, donde se consume con poca utilidad, mucho del tiempo disponible.

El Consejo de Clase deberá reunirse frecuentemente a fin de asumir el papel de liderazgo y coordinación del proyecto del grupo, fomentando el debate y la convergencia del trabajo. Los métodos de funcionamiento de las estrategias educativas más adecuadas a las características de cada grupo serán definidas en el Proyecto Curricular de Clase, adecuando el Currículo Nacional y el Proyecto Educativo de Escuela al contexto del grupo de modo a dar respuesta a las especificidades de los alumnos.

LIDERAZGO – Constituye uno de los temas más comunes en el estudio de las organizaciones en general, aunque esta prevalencia no tenga alcanzado el mismo protagonismo en el caso de las organizaciones educativas, de modo particular en algunos contextos geográficos. No obstante asumir en este estudio que las escuelas manifiestan especificidades relativamente a otras organizaciones, también reconocemos que los estudios del dominio educacional no pueden permanecer inmunes a las contribuciones de otras áreas.

Alcanzar el objetivo “Cuestionar las condiciones efectivas para el ejercicio del liderazgo por el DC/coordinador de equipo”, será contribuir para el conocimiento profundado de la función del profesor tutor del grupo como gestor intermedio y responsable por el liderazgo del grupo de alumnos y de su consejo de clase. Será, también, comprender el campo de acción limitado donde se mueven estos liderazgos, las dificultades de relacionamiento entre órganos de gestión y de relacionamiento entre pares.

De los datos aportados, destacamos el papel fundamental del profesor principal, pues tiene un papel relevante de liderazgo y gestión de las relaciones que se establecen en el seno del consejo de clase. La eficacia del funcionamiento de este órgano depende mucho de su estrategia como líder. El profesor principal tiene que gestionar, en primer lugar, las relaciones personales/profesionales dentro del consejo, concretamente: conociendo los objetivos y la naturaleza de las áreas curriculares con las cuales cada profesor trabaja; valorando todas las áreas disciplinares y su contribución para la formación integral del alumno; conociendo bien los profesores, sus modos de trabajar, así como sus preferencias en términos de tareas colaborativas y

cooperativas; dinamizando y apelando a la responsabilidad y participación de todos en el trabajo común a desarrollar con respecto a la clase; en la dinamización de la actividad en el consejo de clase; adoptando estrategias diversas que ponen en práctica más eficazmente el trabajo de los profesores de este órgano.

Se destaca la gran complejidad de competencias exigidas al profesor principal, sea en cuestiones pedagógicas, sea en las cuestiones burocráticas, que es simultáneamente, profesor de un grupo-clase, y que debe desarrollar con alumnos, profesores y padres/tutores, en articulación con los órganos de gestión de la escuela, un trabajo colaborativo, disponiendo para ello solamente de una reducción de dos horas equiparadas a horas lectivas, relativamente a sus pares, que no son directores de clase. Roldão (2005), afirma que se debe restituir las funciones del profesor principal a su lugar en el plan de la gestión escolar y curricular de modo a contribuir para una educación de calidad en la escuela.

Se destaca, todavía, en nuestro estudio que las respuestas a la encuesta, las opiniones formuladas en las entrevistas y en los grupos de discusión, y el *benchmarking* realizado, nos dan garantías de concluir que el perfil del profesor principal deberá ser un profesional de educación, “motivado y que consigue motivar”, “organizado”, “a quien le guste lo que está haciendo”, “tener sensibilidad”, “ser una persona muy sensata”, etc., y como refiere Favinha (2010), que reconoce y selecciona información pertinente, capaz de tomar decisiones conscientes y colectivas como la de evaluar sus resultados y cambiarlos cuando es necesario, actuando como un verdadero mediador curricular.

Hay que realzar las justificaciones dadas en las respuestas a la cuestión q11- Atribuciones del coordinador de los titulares/directores de clase - donde claramente se verifica que los encuestados privilegian la atribución de “Coordinar las actividades del Profesor principal” – una función más de gestión pedagógica organizacional, en detrimento de las atribuciones de índole más intervencionista en el ámbito del desarrollo y flexibilización curricular.

A lo largo de nuestra investigación construimos, mediante los datos recogidos, un ideal de liderazgo de topo e intermedia, concluyendo que el perfil de los diferentes líderes se ajusta a personas con “carisma” propio, capaces de promover el éxito escolar e implementar eficacia en la organización, con la unión de todos los actores, conocedores de la realidad donde están insertos los respectivos agrupamientos. Los liderazgos eficaces consiguen con recursos propios, “com a prata da casa”, utilizando frases de nuestros entrevistados, que estas se transformen en la contribución clave para el cumplimiento de la misión de las organizaciones escolares. Concluiremos que en términos del gran eje – Liderazgo – es evidente que el nivel de excelencia solo será asequible con una gestión innovadora y de calidad, compartida, sean de topo o intermedias. La gestión de los agrupamientos, como está referido en las entrevistas y en los grupos de discusión, no es una tarea fácil, es un reto, constituyéndose como un impulso para nuevas situaciones, visando la construcción de saberes y prácticas más adecuadas a los desafíos profesionales que se presentan en la vida cotidiana de las instituciones.

Este objetivo es evidente en el *benchmarking* efectuado, donde podemos constatar en el Informe de Evaluación Externa del AgSC, llevado a cabo por el Grupo de Trabajo para el nuevo ciclo de la Evaluación Externa de las Escuelas, de la Inspección General de Educación – “Puntos Fuertes – El equipo de evaluación realza los siguientes puntos fuertes del desempeño del Agrupamiento: “Aplicación del proyecto Porta Aberta, con la finalidad de crear condiciones de éxito para todos los alumnos; “Liderazgo fuerte, disponible y abierto por parte del director, que tiene permitido la ocurrencia de liderazgos participativos en los diferentes órganos de gestión intermedia”. En el informe de la Evaluación Externa efectuada en el agrupamiento AgN, en los Puntos fuertes leemos: “El trabajo en red visando la unión de esfuerzos para la prevención y disminución de la retirada y abandono” y en las Áreas de mejoría – “La generalización del trabajo cooperativo apuntando a la disminución de las resistencias individuales y a la mejoría de las prácticas educativas”.

Como afirma Barroso (1999), citado por Silva (2010:83), “no puede haber autonomía sin liderazgo”.

AUTONOMÍA – Los distintos perfiles de las escuelas, desde el punto de vista de sus directores, están basados en distintas visiones de su misión estratégica, tienden a reflejar los rasgos culturales de estas instituciones. Estas distintas formas de pensar la escuela y de orientar su misión estratégica traducen diferentes niveles de apropiación de los procesos políticos, inductores también de distintas prácticas de intervención democrática y de construcción de la autonomía. La interrogación que se impone de inmediato es la de saber de qué forma la misión de la escuela y sus líneas orientadoras condicionan, potenciando o limitando, la construcción de prácticas democráticas de participación.

El significado de autonomía junto a los directores entrevistados, se basa en un mayor refuerzo de competencias y de responsabilidad, subrayando las “particularidades” y las “contrapartidas”. Nuestros entrevistados atribuyeron a la autonomía de la escuela el significado de identidad propia, de compromiso recíproco, de aumento de la responsabilidad de los agentes educativos, de potenciación del conocimiento de la Escuela, así como de cumplimiento de metas concertadas. Al nivel de la selección y contratación de los docentes, la Escuela no tiene el sistema que desea, lo que la impide de reclutar por adelantado los docentes pretendidos. Frente a todos los normativos existentes, podríamos pensar que la autonomía es una realidad en el sistema educativo portugués, no obstante la mayoría de las escuelas está, según Lima (2006:39), en el grado cero de autonomía contratada “congruente con una política y administración de tipo centralizado-desconcentrado”. Por otro lado, la Escuela se depara con la interferencia de la Administración, recibiendo frecuentemente, así como las demás, orientaciones que son para cumplir y relegan la autonomía de la escuela para el despliegue local de la decisión superior. Esta “interferencia” en el plan de la reglamentación del *modus operandi* de todas las escuelas es comprendida por las escuelas como “impidiendo la diversidad de despliegue de las políticas, desincentivando la posibilidad de normas y reglas específicas, potenciando la homogeneización de las prácticas de gestión, promoviendo la indiferenciación de las escuelas, invitando las escuelas a una autonomía

funcional y incluso “vaciando de algún sentido” el contrato de autonomía (Formosinho et al, 2009:13). La autonomía es impuesta por la tutela a las escuelas, en una política del topo para la base, determinada a nivel central, donde son transferidas para las escuelas competencias no solicitadas. Así, la autonomía sigue siendo una ficción, situándose más en el plan retórico que en el plan práctico, siendo recurrente en los discursos políticos. Barroso (2004:49) refiere que la autonomía es una “ficción necesaria” en un régimen democrático y, en esa “ficción necesaria”, están incluidas las políticas de gobernación por contrato.

Sin embargo, la autonomía sigue siendo deseada, sigue siendo la “tierra prometida” y las escuelas quieren estar en la “primera línea”. Los Agrupamientos de Escuelas donde desarrollamos nuestro estudio presentan prácticas de autoevaluación y de autorregulación. Estas prácticas fueron importantes para que tuviesen un buen conocimiento de sí mismo y de sus problemas, lo que les permitiría considerar prioridades y jerarquizar las pretensiones de lo que era más necesario.

Es claro en este estudio, que el aspecto fundamental de la creciente autonomía de las escuelas es el refuerzo de su capacidad para decidir sobre la gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos. El papel de la Escuela y de los Profesores no se sitúa esencialmente al nivel de la ejecución sino al nivel de la decisión y de la organización. La gestión curricular por parte de la escuela se efectúa a su vez, a distintos niveles: de la propia escuela, de la clase y de los profesores.

Es en el Consejo de clase que el trabajo colaborativo y cooperativo deberá tomar mayor significado, pues es ahí donde el trabajo reflexivo de Gestión y de Articulación del Currículo se desarrolla. Por ello, se puede articular procedimientos y metodologías de trabajo que favorezcan la rentabilización del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Efectivamente, no es posible comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje si no hay una reflexión sobre los motivos subyacentes a todo lo que los profesores y alumnos hacen. Según Zabalza (1990:156, cit. por Vilar, 1994:57), “el punto de partida será considerar la enseñanza como una acción”. Podemos así concluir que, desde esta perspectiva, el currículo es la acción pedagógica a desarrollar a lo largo del curso por todos los intervinientes en el proceso educativo y tiene como objetivo final la adquisición de las competencias básicas previamente definidas por la legislación vigente. En realidad, se trata de devolver las funciones del profesor principal a su lugar en el plan de la gestión escolar y curricular, de manera a que esta función pueda, efectivamente, contribuir, como pieza clave que es, para que la escuela pueda ofrecer a sus alumnos una educación de calidad. Otra área de referencia relevante para esta temática se refiere a la dimensión del proyecto de escuela en la esfera de la gestión global y, más concretamente, en lo que se refiere a la reconsideración del currículo en el plan de un proyecto contextualizado, asunto tan actual cuando se anuncia la “Municipalización de las Escuelas”.

Seguimos sin embargo, a lo largo del tratamiento de los datos, cuestionando la autonomía del consejo de clase ya que está limitado a una

acción predominantemente burocrática. El ejercicio equilibrado de sus funciones tendrá que integrar y articular la gestión de las tres vertientes – alumnos, padres, profesores – gestionándolas en términos de la interacción/cooperación entre los docentes de un grupo de alumnos, lo que implica alguna reconversión del tipo de actividad a asumir por los consejos de clase, en particular durante los períodos críticos del año escolar: el tiempo de preparación anterior al inicio de las clases y la fase pos-año escolar, cuando mucha reflexión y análisis apuntados pueden ser preparados.

El estudio hace visible, relativamente a los docentes que integran el CC, la necesidad de una reconversión de sus prácticas visando valorar de forma diferente la función colegial del órgano consejo de clase, reconsiderando su actividad docente, autónoma y específica, desde una perspectiva integrada y articulada con los restantes docentes del grupo y en estrecha colaboración con el profesor principal, siendo necesario que los profesores claramente se reconozcan y se asuman como actores/autores intervinientes, productores de saber y decisores en la gestión pedagógica.

La generalización de la frecuencia escolar y la implementación de políticas de inclusión obligaron a que la escuela repensase su funcionamiento, específicamente al nivel del desarrollo curricular, de la formación de profesores y de la organización y gestión escolar (Formosinho e Machado, 2009).

Terminado este estudio hacemos un reencuentro con su objeto – **La Organización; Liderazgo y Autonomía del Consejo de Grupo frente a la Escuela actual, desde la perspectiva de sus distintos actores** – verificando que fue un encuentro natural, ya que los conceptos ORGANIZACIÓN, LIDERAZGO y AUTONOMÍA están interconectados, se mueven, se cruzan para dar respuesta a los objetivos delineados. Concluimos afirmando que el éxito del Consejo de Clase frente a la Escuela Actual, corre algunos peligros que pasan por el apego de algunos profesores y gestores a fórmulas obsoletas de enseñanza y gestión, la Administración que “dice que altera pero no altera nada” y la poca apetencia y el flaco empeño de los intereses locales por las cuestiones educativas. Como nos recuerda Nóvoa (1995), los problemas educativos no encuentran la respuesta solamente en el tiempo y en el espacio directamente escolares. Existe la necesidad de extender horizontes, buscar el real envolvente, otros espacios sociales y nuevas áreas de actividad. Mucho habrá todavía para decir y profundar pero queremos acrecentar que el modelo de organización por equipos educativos es todavía una utopía. La geometría de los grupos cambia de año para año en función del flujo de entradas al inicio de cada año escolar. La distribución de profesores por cada grupo, depende de la carga horaria relativa a las asignaturas impartidas y de la reducción de la componente lectiva, decurrente de la evolución en la carrera docente por el ejercicio de cargos y funciones de orientación educativa y por la integración en proyectos. Así, será muy difícil encontrar esta geometría sin que sea dada a la organización ESCUELA, la autonomía para hacerlo. Ese sería el camino ya que cada equipo educativo funcionaría como un “núcleo autosuficiente” y “cada profesor tendría acceso a todos los grupos y departamentos, compartiendo con los restantes miembros del equipo la información sobre todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción son igualmente responsables” (Orden, 1969:224).

Asumimos que llegamos a algunas conclusiones, aunque parciales, pero válidas para el contexto de nuestra investigación. Pretendemos dejar pistas de trabajo que merecerán respuestas en futuras investigaciones:

- Viabilidad de los Equipos Educativos – ¿Realidad o ficción?
- Autonomía de las escuelas – ¿Cómo? ¿Para qué?
- *Benchmarking* Educativo – ¿Qué modelo?
- Liderazgo – ¿Poder o autoridad?
- Reorganización pedagógica y administrativa - ¿Para cuándo?
- Trabajo colaborativo – ¿Formación inicial? ¿Formación continua?

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de investigação insere-se no âmbito do Curso de Doutoramento, no ramo das Ciências da Educação, da Universidade de Huelva. A temática centra-se no Conselho de Turma – Organização, Liderança, Autonomia.

A vontade de saber mais e de aprofundar conhecimentos sobre um tema fascinante que é a educação, foi a grande rampa de lançamento para este desafio.

Procuramos com este trabalho dar um contributo para a compreensão da complexidade que caracteriza o Conselho de Turma e a sua valorização por parte dos intervenientes no processo educativo. A opção do tema em estudo prende-se com motivações pessoais, pelo exercício de cargos de administração e gestão, que vieram reforçar a perceção da necessidade de um maior conhecimento do trabalho e das dinâmicas no seio das estruturas pedagógicas intermédias – o conselho de turma, o conselho de diretores de turma, o diretor de turma bem como os departamentos curriculares e os grupos disciplinares.

No nosso entender a cultura de qualidade que se pretende nas escolas resulta do trabalho desenvolvido em conselho de turma na interligação de três fatores chave: – desenvolvimento curricular, onde se realça a abertura, flexibilidade e integração e o papel crucial da construção do projeto curricular de turma; – desenvolvimento organizacional, onde se 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, onde a investigação e a experimentação contribuem efetivamente para a sua qualificação, identidade e satisfação.

A escola de hoje confronta-se com uma realidade social em constante mutação, uma sociedade de consumidores em que tudo é apresentado na perspetiva da facilidade e do alcance imediato, despendendo pouco esforço e sacrifício. Os professores são confrontados diariamente com um número crescente de exigências, numa escola cada vez mais influenciada pelas questões científicas, tecnológicas, políticas, sociais e económicas, o que se reflete em maiores índices de heterogeneidade e diversidade social e cultural dos alunos e um maior índice de abandono escolar.

O professor pode, e deve assumir-se como construtor de currículo quando “decide intencionalmente as sequências didáticas, os conteúdos, as metodologias, e as formas e os instrumentos de avaliação, (...) quando proporciona aprendizagens significativas e de qualidade aos seus alunos (Patrício, 2002:258). Como refere Brás (2005:14), é preciso outro nível de partilha e de compromisso com o projeto de trabalho.

Importa analisar como a escola/agrupamento de escolas uniformiza procedimentos para que as estratégias traçadas ao nível do Conselho de Turma funcionem numa perspetiva integradora e inclusiva. As medidas de política

educativa que visam operar mudanças “não chegarão a torna-se parte ativa das escolas e a promover uma melhoria, se não colocarem os professores no papel de agentes de desenvolvimento curricular e (se não) provocarem um *desenvolvimento organizativo interno das escolas*” (Bolívar, 2003:22).

Em alternativa a uma inovação técnico-burocrática prescrita externamente pretende-se “comprometer ativamente os professores redesenhar os contextos laborais que lhes possibilitem criar conhecimento, aumentá-lo e melhorar a ação educativa da escola” (Bolívar, 2003: 24).

Em termos gerais, a estrutura do nosso estudo está organizada em nove capítulos: Capítulo I – Os propósitos do Estudo, onde, como objeto de estudo elegemos o Conselho de turma face à escola atual, na perspetiva dos seus diferentes atores. Centramos as nossas questões a três níveis: Organização, Liderança e Autonomia. Apresentamos a relevância do estudo, formulamos as questões de investigação e objetivos a alcançar. Ainda neste primeiro capítulo apresentamos o desenho da investigação e a definição de termos/conceitos.

Capítulo II – A Escola como organização aprendente, onde abordamos a Escola como organização aprendente, nas suas vertentes – Organizacional, Pedagógica e Curricular.

Sendo a Escola um lugar de interação de diversos intervenientes, há necessidade de haver uma estruturação equilibrada entre eles, onde as práticas democráticas são um objetivo do processo de ensino e de aprendizagem e onde se pratica uma pedagogia de aprendizagem (Costa,2000).

Capítulo III – Liderança, abordamos a decisão no sistema escolar; liderança e dinâmicas de gestão pedagógica, o papel do Diretor de Turma e a relação Professores/Diretor de Turma no plano da gestão do currículo. Sendo a Escola uma organização, a temática da liderança revela-se um capítulo de extrema importância à luz das diferentes perspetivas, de acordo com a bibliografia consultada. Neste capítulo abordamos de forma mais particular o papel do diretor de turma, por considerarmos que por ser um líder intermédio, tem / deverá ter, um papel fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem, pelas competências e funções que lhe são reconhecidas.

Capítulo IV – Autonomia, dedicamos o nosso estudo aos documentos da política educativa, ao projeto educativo local, ao reforço da autonomia da escola pública e aos contratos de autonomia, incidindo sobre as dimensões estratégicas da autonomia.

Capítulo V – Estruturas organizativas – Conselho de Turma / Equipas Educativas. Neste capítulo procuramos colocar em evidência os aspetos destes dois modelos: o tradicional, Conselho de Turma e o modelo organizacional por Equipas Educativas.“ 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). Apresentamos as vantagens e desafios de cada modelo, tomando sempre como referencia o valor e as vantagens do trabalho colaborativo na dinâmica dos dois modelos.

Capítulo VI – A Diferenciação do Currículo – Geometria e Organização Variável, onde nos centramos na organização da escola para a diferenciação curricular, contextos/níveis de decisão curricular, refletir/agir sobre a diferença e nas práticas de integração curricular. “ Do que se trata, a nosso ver, é 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, 2001, in 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, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso (Roldão,2011:114).

Capítulo VII – Investigação e procedimentos, damos a conhecer os procedimentos metodológicos, a população e amostra e a sua caracterização. É neste capítulo que estabelecemos os instrumentos de investigação que melhor se apropriam ao nosso estudo.

Capítulo VIII – Apresentação e discussão dos resultados, fazemos a apresentação dos dados obtidos a partir dos instrumentos de investigação relacionando-os com os conceitos teóricos. Através do *Benchmarking*, expomos a informação recolhida através dos diversos instrumentos de recolha de dados. Pretendemos que a recolha de dados seja substancial, pertinente e de valor, que possua um potencial de manipulação muito considerável, para que possamos fazer uma triangulação de dados que se venham a traduzir em matéria fundamental para as conclusões e futuras implicações do estudo.

Capítulo IX – Conclusões e Implicações. A estrutura deste estudo requer que se termine...concluindo. Tentaremos, que tal aconteça incluindo um conjunto de reflexões acerca do tema – Conselho de Turma e as limitações inerentes a um estudo desta natureza.

Este trabalho é complementado pelo Resumo Alargado da Tese, a Bibliografia de suporte e pela Lista de Anexos. Os Anexos disponibilizamos em CD-ROM.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación se inserta en el ámbito del Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Huelva. La temática se centra en el Consejo de Case – Organización, Liderazgo, Autonomía.

Las ambiciones de saber más y de profundizar conocimientos sobre un tema fascinante como es la educación, fue el gran estímulo para este desafío.

Buscamos con este trabajo dar un aporte para la comprensión de la complejidad que caracteriza al Consejo de Grupo y su valoración por parte de los intervinientes en el proceso educativo. La elección del tema estudiado tiene que ver con motivaciones personales, con el ejercicio de cargos de administración y gestión, que fortificaron la percepción de la necesidad de un mayor conocimiento del trabajo y de las dinámicas en el seno de las estructuras pedagógicas intermedias – el consejo de grupo, el consejo de los directores de grupo, el director de grupo así como los departamentos curriculares y los grupos disciplinares.

Desde nuestro punto de vista, la cultura de la calidad que se pretende en las escuelas resulta del trabajo desarrollado en consejo de grupo por la interconexión de tres factores clave: - el desarrollo curricular, donde se realiza la apertura, flexibilidad e integración y el papel crucial de la construcción del proyecto curricular de grupo; - desarrollo organizacional, donde se realizan las metas y expectativas compartidas, la participación, el trabajo en equipo, la cultura de colaboración, el liderazgo y la ruptura con las rutinas y costumbres; - desarrollo profesional, donde la investigación y la experimentación contribuyen efectivamente para su cualificación, identidad y satisfacción.

La escuela de hoy se confronta con una realidad social en constante mutación, una sociedad de consumidores donde todo es presentado bajo la perspectiva de la facilidad y del alcance inmediato, disipando poco esfuerzo y sacrificio. Los profesores son confrontados a diario con un número creciente de exigencias, en una escuela cada vez más influenciada por las cuestiones científicas, tecnológicas, políticas, sociales y económicas, lo que se refleja en mayores índices de heterogeneidad y diversidad social y cultural de los alumnos y un mayor índice de abandono escolar.

El profesor puede, y debe asumirse como constructor de currículo cuando “decide intencionalmente las secuencias didácticas, los contenidos, las metodologías, y las formas de instrumentos de evaluación, (...) cuando proporciona aprendizajes significativos y de calidad a sus alumnos (Patricio, 2002:258). Como refiere Brás (2005:14), es necesario otro nivel de participación y de compromiso como el proyecto de trabajo.

Es importante analizar como la escuela/agrupamiento de escuelas uniformiza procedimientos para que las estrategias delineadas al nivel del Consejo de Grupo funcionen en una perspectiva integradora e inclusiva. Las

medidas de política educativa que visan operar cambios “no llegarán a hacerse parte activa de las escuelas ni promoverán una mejoría, si no dan a los profesores el papel de agentes de desarrollo curricular y (si no) provocan un *desarrollo organizativo interno de las escuelas*” (Bolívar, 2003:22).

En alternativa a una innovación técnico-burocrática prescrita extrínsecamente se pretende “comprometer activamente a los profesores, rediseñar los contextos laborales que les posibiliten originar conocimiento, aumentándolo y mejorar la acción educativa de la escuela” (Bolívar, 2003:24).

En términos generales, la estructura de nuestro estudio está organizada en nueve capítulos:

Capítulo I – Los propósitos del Estudio, donde como objeto de estudio elegimos el Consejo de grupo, bajo la perspectiva de sus diferentes actores. Centramos nuestras cuestiones en tres niveles: Organización, Liderazgo, Autonomía. Presentamos la importancia del estudio, formulamos las cuestiones de investigación y los objetivos a alcanzar. En este primer capítulo presentamos la delineación de la investigación y la definición de términos/conceptos.

Capítulo II – La Escuela como organización que aprende, donde abordamos la Escuela como organización en sus vertientes – Organizacional, Pedagógica y Curricular. Siendo la Escuela un lugar de interacción de diversos intervinientes, hay la necesidad de una estructuración equilibrada entre ellos, donde las prácticas democráticas son un objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje y donde se practica una pedagogía de aprendizaje (Costa, 2000).

Capítulo III – Liderazgo, abordamos la decisión en el sistema escolar; liderazgos y dinámicas de gestión pedagógica, el papel de Director de Grupo y la relación Profesor/Director de Grupo en el plan de gestión del currículo. Siendo la Escuela una organización, la temática del liderazgo se revela un capítulo de extrema importancia a la luz de las diferentes perspectivas, de acuerdo con la bibliografía consultada. En este capítulo abordamos de forma más particular el papel del director de grupo, porque consideramos que por ser un líder intermedio, tiene/deberá tener, un papel fundamental en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por las competencias y funciones que le son reconocidas.

Capítulo IV – Autonomía, dedicamos nuestro estudio a los documentos de la política educativa, al proyecto educativo local, al refuerzo de la autonomía de la escuela pública y a los contratos de autonomía, incidiendo sobre sus dimensiones estratégicas.

Capítulo V – Estructuras organizativas – Consejo de Grupo/Equipos Educativos. En este capítulo buscamos poner en evidencia los aspectos de estos dos modelos: el tradicional, Consejo de Grupo y el modelo organizacional por Equipos Educativos. “La constitución de un equipo de profesores, estableciendo entre ellos una estrecha relación de trabajo que se traduce en una acción conjunta sobre un grupo de alumnos (Orden, 1969:222). Presentamos las ventajas y desafíos de cada modelo, teniendo siempre como referencia el valor y las ventajas del trabajo colaborativo en las dinámica de los dos modelos.

Capítulo VI – La Diferenciación del Currículo – Geometría y Organización Variable, en lo que nos centramos en la organización de la escuela para la diferenciación curricular, contextos/niveles de decisión curricular, reflexionar/actuar sobre la diferencia y en las prácticas de la integración curricular. “Lo que es necesario, desde nuestro punto de vista, es re-ubicar la escuela en la sociedad, reorganizándola teniendo como base un paradigma de escolarización, asiente justamente en la diferenciación como referencial y norma, y en la práctica profesional autónoma, informada y reflexiva como eje de la acción organizacional (Alarcão, 2001; Roldão, 2001, in Roldão, 2011:112). La posibilidad real de la diferenciación pasa así por una “nueva diferenciación” – es decir, renovar la matriz de la escuela con la divisa de la diversidad, ya que ese es el escenario social y educativo real donde vivimos y es sin regreso (Roldão, 2011:114).

Capítulo VII – Investigación y procedimientos, enseñamos los procedimientos metodológicos, la población y muestra y su caracterización. En este capítulo establecemos las herramientas de investigación que mejor se ajustan a nuestro estudio.

Capítulo VIII - Presentación y discusión de los resultados, hacer la presentación de los datos obtenidos de los instrumentos de investigación relacionándolos con los conceptos teóricos. Con el instrumento *Benchmarking*, exponemos la información recogida a través de los diversos instrumentos de recogida de datos. Pretendemos que el análisis de datos sea substancial, pertinente y de valor, que tenga un potencial considerable, para que podamos con una triangulación de datos que se traduzcan en materia fundamental para las conclusiones y futuras implicaciones del estudio.

Capítulo IX – Conclusiones e implicaciones. La estructura de este estudio requiere que se termine... concluyendo. Intentaremos que así suceda incluyendo un conjunto de reflexiones sobre el tema – Consejo de Grupo y las limitaciones inherentes a un estudio de esta naturaleza.

Este trabajo está complementado por el resumen alargado de la tesis, la bibliografía de soporte y por la lista de anexos. Los anexos presentamos en CD-ROM.

INTRODUÇÃO

No contexto da atual investigação parece importante desenvolver uma linha de aprofundamento no âmbito do Conselho de Turma, que nos possibilite compreender as formas de organização, liderança e autonomia deste órgão de gestão intermédia. Partindo do pressuposto que os documentos de planeamento (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Agrupamento, Projetos 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, encontramos então a centralidade para o desenvolvimento deste estudo.

O aspeto fundamental da crescente autonomia das escolas é o reforço da capacidade destas para decidirem sobre a gestão dos processos de ensino e da aprendizagem dos seus alunos. É no Conselho de Turma que o trabalho cooperativo deverá atingir maior significado, pois é nele que o trabalho reflexivo de gestão e de articulação do currículo se desenvolve. Ainscow (2005) considera que as escolas envolvidas em processos de melhoria da qualidade, adotam novas formas de ensinar, colocando em causa os seus saberes e as suas práticas habituais.

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.

As políticas de educação são, em última análise, aquilo que se passa dentro da sala de aula. Neste sentido, a forma como os professores do Conselho de Turma decidem interpretar as orientações superiores, e a consequente 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.

Este 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, sendo comum referir a sua possibilidade de contribuir para um desenvolvimento profissional mais acelerado e profundo dos professores nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria (Formosinho e Machado, 2009).

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la investigación actual parece importante desarrollar una línea de profundización en el ámbito del Consejo de Clase, que nos posibilite comprender las formas de organización, liderazgo y autonomía de este órgano de gestión intermedia. Partiendo del presupuesto de que los documentos de planificación (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Agrupamiento, Proyectos Curriculares de Clase, Plan Anual de Actividades), deben contener de forma implícita y explícita la idea de que “todos los alumnos pueden aprender”, y que este principio presupone la articulación, secuencialidad y evaluación de los aprendizajes, esa articulación pasará por la definición de competencias esenciales, generales y transversales, adecuando las orientaciones curriculares y el currículo nacional a la realidad de los alumnos de la clase, desde una perspectiva de inclusión de todos los alumnos, encontramos entonces la centralidad para el desarrollo de este estudio.

El aspecto fundamental de la creciente autonomía de las escuelas es el refuerzo de la capacidad de decisión de éstas para la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Es en el Consejo de Clase donde el trabajo cooperativo deberá adquirir mayor significado, pues es donde se desarrolla el trabajo reflexivo de gestión y articulación del currículo. Ainscow (2005) considera que las escuelas inmersas en procesos de calidad, adoptan nuevas formas de enseñar, cuestionando sus saberes y sus prácticas habituales.

Las escuelas, en cuanto sistemas organizacionales que actúan en el campo de la educación y prestan un servicio a un conjunto variado de destinatarios, tienen la calidad, no como un valor absoluto posible de evaluar y construir sólo en función de criterios pre-definidos, sino dependientes de su capacidad de identificar las necesidades de sus destinatarios y de demostrar satisfacer esas necesidades.

Con la “autonomía” de las escuelas se podría pensar que esas competencias dependen exclusivamente de sus órganos dirigentes y de su capacidad de liderar procesos, aunque la calidad deje de referirse a las actividades de evaluación y control, y se extienda, como sería deseable, a todas las actividades y funciones desarrolladas por la organización.

Las políticas de educación se traducen en última instancia, en aquello que transcurre en las aulas. En este sentido, la forma en que los profesores del Consejo de Clase deciden interpretar las orientaciones superiores y la consecuente la interacción con sus alumnos y clases, constituye, de facto, la acción política más relevante.

Implicar a todos los actores de la organización se ha convertido en un elemento fundamental para implementar procesos de mejora continua de la calidad y dar pasos firmes en el sentido de la inclusión, que de una forma integrada tendrán que abarcar todos los sectores y toda la comunidad escolar.

Este estudio pretende contribuir directamente al desarrollo del pensamiento y la práctica, a nivel de los órganos de gestión, promoviendo la investigación/acción, en el sentido de que la adopción de las decisiones por los diferentes órganos, conlleve formas de trabajo más inclusivas, a nivel de la escuela y de las clases. Las ventajas potenciales del trabajo colaborativo en la enseñanza han sido ampliamente documentadas, siendo común referir su posibilidad de contribuir a un desarrollo profesional más acelerado y profundo de los profesores involucrados en este, a través del contacto con otros modelos, con apreciaciones críticas y constructivas de su trabajo y con importantes estímulos emocionales para la mejora (Formosinho e Machado, 2009).

CAPÍTULO I
OS PROPÓSITOS DO ESTUDO

CAPÍTULO I

OS PROPÓSITOS DO ESTUDO

1.1 – Objeto de estudo.

A Organização; Liderança e Autonomia do Conselho de Turma face à Escola atual, na perspectiva dos seus diferentes atores.

Neste capítulo incluiremos todo o contexto que nos leva a realizar a investigação, nomeadamente, apreciar a relevância do que se quer investigar, apresentar as questões de investigação e definir os objetivos a atingir que orientarão todo o processo de investigação. Um problema de investigação é qualquer questão para a qual não se conhece resposta e se procura, pelo menos, uma solução, em qualquer domínio do conhecimento. O problema assume características científicas quando envolve variáveis, ou categorias, que podem ser observadas e testadas cientificamente. A investigação deve começar pela descrição pormenorizada do problema de modo que possa ser facilmente entendível, quer pelo investigador, quer pela comunidade científica implicada na sua resolução. O problema deve ser apresentado com clareza, bem delimitado e adequadamente enquadrado, de modo que o investigador o consiga resolver no tempo definido no cronograma do projeto de investigação. As questões gerais devem ser transformadas em questões específicas e particulares, de modo que cada aspeto a ser estudado seja objetivamente identificado de modo a ser adequadamente definido com termos claros, precisos e facilmente entendíveis. Um problema é relevante, em termos científicos, se der resposta aos objetivos a atingir com a investigação, se a sua solução trazer benefícios para a comunidade e se conduzir à construção de novo conhecimento. Ainda deve ser objeto de reflexão no contexto do “problema” a apreciação das condições de exequibilidade do projeto de investigação, tais como financiamento, recursos materiais, adequabilidade temporal, quer em termos das disponibilidades do investigador, quer em termos das pessoas, situações ou contextos envolvidos na investigação.

O problema deve ser levantado com uma preposição interrogativa, é uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar solução (Soares,2003).

A pertinência de uma investigação está sobretudo associada a um projeto concreto, local e circunstancial que um investigador pretende levar a cabo, em

função das condições de possibilidade e de utilidade do domínio onde se inscreve em função dos recursos de que dispõe e da sua adequação ao quadro de referência selecionado (MaliK, 2003:60, citando Legrand, 1998).

1.2 – Relevância do estudo e formulação de questões de investigação.

O projeto de tese doutoral que apresentamos procura dar um contributo para a compreensão da complexidade que caracteriza o conselho de turma e a sua valorização por parte dos intervenientes no processo educativo (pais, professores, alunos, órgãos de gestão, comunidade).

A cultura de qualidade que se pretende nas escolas resulta do trabalho desenvolvido em conselho de turma na interligação de três fatores chave: - desenvolvimento curricular; onde se realça a abertura, flexibilidade e integração e o papel crucial da construção do projeto curricular de turma; - desenvolvimento organizacional; de onde 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; onde a investigação e a experimentação contribuem efetivamente para a sua qualificação, identidade e satisfação.

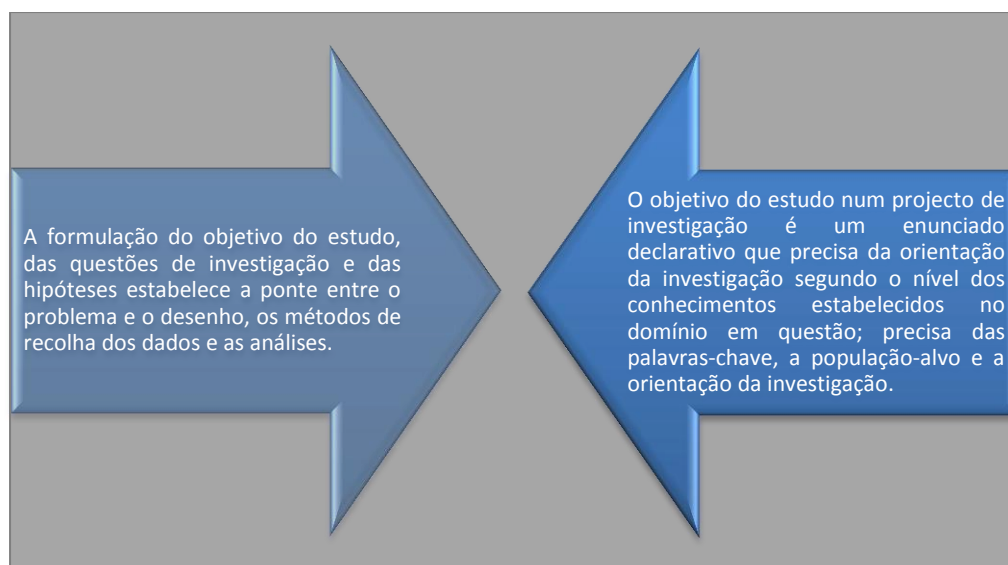
Muito haverá ainda para fazer no processo de construção contínuo, onde o projeto curricular do agrupamento e os projetos curriculares de turma assumam papel primordial no trabalho dos conselhos de turma.

O trabalho do conselho de turma não é um evento mas sim um processo. Neste, a integração completa e absoluta dos docentes sentindo-se como grupo, é fundamental. A não acontecer, constitui-se como obstáculo intransponível para uma escola de sucesso. Ressalta a ideia de que os professores do conselho de turma trabalham agrupados (mas não em grupo) e que o trabalho colaborativo é ainda pouco visível.

O problema que definimos - Neste tópico incluiremos todo o contexto que nos leva a realizar a investigação, nomeadamente, apreciar a relevância do que se quer investigar, definir os objetivos a atingir e apresentar as questões de investigação que orientarão todo o processo de investigação. Um problema de investigação é qualquer questão para a qual não se conhece resposta e se procura, pelo menos, uma solução, em qualquer domínio do conhecimento.

O problema assume características científicas quando envolve variáveis, ou categorias, que podem ser observadas e testadas cientificamente. A investigação deve começar pela descrição pormenorizada do problema de modo que possa ser facilmente entendível, quer pelo investigador, quer pela comunidade científica implicada na sua resolução. O problema deve ser apresentado com clareza, bem delimitado e adequadamente enquadrado, de modo que o investigador o consiga resolver no tempo definido no cronograma do projeto de investigação.

Figura 23 - Fase Conceptual da Investigação.



As questões gerais devem ser transformadas em questões específicas e particulares, de modo que cada aspeto a ser estudado seja objetivamente identificado de forma a ser adequadamente definido com termos claros, precisos e facilmente entendíveis. Um problema é relevante, em termos científicos, se der resposta aos objetivos a atingir com a investigação, se a sua solução trouxer benefícios para a comunidade e se conduzir à construção de novo conhecimento. Ainda deve ser objeto de reflexão no contexto do “problema” a apreciação das condições de exequibilidade do projeto de investigação, tais como financiamento, recursos materiais, adequabilidade temporal, quer em termos das disponibilidades do investigador, quer em termos das pessoas, situações ou contextos envolvidos na investigação.

O problema deve ser levantado como uma proposição interrogativa, é uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar solução (Soares, 2003).

As questões a que pretendemos dar resposta centram-se a 3 níveis:

Organização

- O Conselho de Turma versus Equipas Educativas. Que correspondência?
- De que forma o CT promove a aquisição das competências básicas (gerais)?
- A forma de funcionamento do Conselho de Turma é promotora de um trabalho em equipa?
- Mais “Tempos de Trabalho Individual” ou Mais “Tempo de Trabalho Coletivo”?

Liderança

- As competências do Diretor de Turma criam condições para o exercício de uma efetiva liderança?
- Ao Diretor de Turma, são atribuídos deveres (burocráticos e pedagógicos). Até que ponto as questões burocráticas se contrapõem às pedagógicas?
- O órgão de gestão intermédia, Conselho de Turma (CT), depende de um Diretor de Turma (DT) eficaz e atuante, por que não foram definidas competências hierárquicas?

Autonomia

- Autonomia face a quê?
- A autonomia do Conselho de Turma e a Autonomia da Escola. Que correspondência?
- A Autonomia do Conselho de Turma contraria a pretensa liderança do Diretor de Turma?

Nas conclusões procuraremos abordar a questão: - será possível a organização funcional da escola atual por Equipas Educativas, e em caso afirmativo, ela apresenta vantagens sobre o modelo de organização tradicional do Conselho de Turma – nos dois modelos que importância exerce ou adquire o diretor de Turma?

1.3 – Objetivos a alcançar.

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 conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas;
5. Comparar o funcionamento do conselho de Turma (CT) com o exercício de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual.

1.4 – Desenho da Investigação.

A fim de cumprir os objetivos mencionados, elaborámos um programa de trabalho para a aplicação de uma metodologia mista, com recurso ao método e técnicas qualitativas e quantitativas.

As técnicas quantitativas permitem interpretar a realidade analisada e testar hipóteses que nos confirmem se os dados obtidos confirmam o nosso modelo teórico.

Com o recurso às entrevistas e grupos de discussão, poderemos de uma forma mais abrangente, através da análise de conteúdo, proceder à respetiva triangulação de dados e apresentação de conclusões.

Através do Benchmarking procuraremos comparar funções, formas de organização, métodos de trabalho, entre as escolas escolhidas, focalizando-se a ação sobre o melhor desempenho tirando partido das melhores soluções encontradas com o objetivo de mostrar caminhos inovadores que estejam na base de alterações e melhorias, pondo em evidência as ideias bem-sucedidas, importadas em instituições que trabalham na mesma área – ENSINO PÚBLICO.

Como síntese dos tópicos referidos, apresentamos um esquema que permite fornecer a estrutura orientadora para nossa investigação.

Figura 24 - Estrutura Orientadora da Investigação.

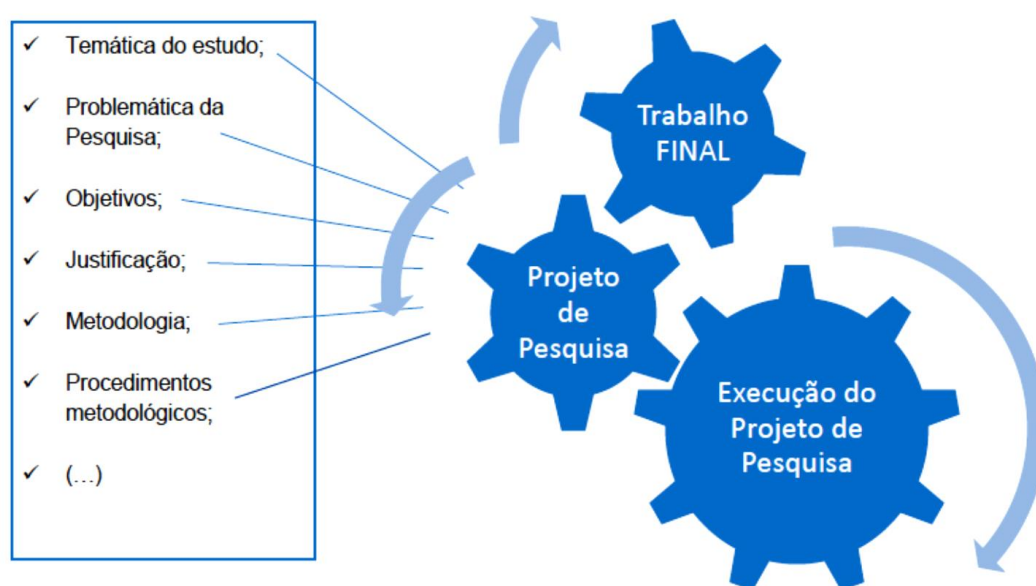


A investigação é um todo integrado, o que significa que não se pretendem barreiras vincadas entre as várias etapas e entre os vários tópicos de cada uma das etapas da investigação.

Após termos limitado bem o problema, saber claramente os objetivos a atingir, conhecermos a área onde se localiza o problema, os fundamentos teóricos, os termos e os conceitos envolvidos surge a necessidade de operacionalizar as intenções para poder obter resultados. Tentamos então ter sempre presentes as seguintes questões: O que vou fazer? Quando o vou fazer? Onde vou fazer? Com quem vou trabalhar? Como vou obter resultados? Quais são os instrumentos de recolha de dados que vou utilizar? Quais são as técnicas de recolha de dados que vou utilizar? Quando se pensa no que se vai fazer surgem outras questões tais como: Vou realizar um estudo de natureza quantitativa, de natureza qualitativa ou de natureza mista (qualitativa e quantitativa)? Se o estudo é de natureza quantitativa, quais são as variáveis? Se o estudo é de natureza qualitativa: qual é a unidade de análise e quais são as categorias a considerar? Parto de categorias pré-definidas ou defino-as no decorrer do estudo? Em termos das respostas às questões apresentadas há várias possibilidades, entre as quais, desenvolvimento de procedimentos experimentais, inquéritos, observações e pesquisas bibliográficas. Cada um dos procedimentos exige uma calendarização pormenorizada, pois o fator tempo é essencial em qualquer tipo de investigação. Os locais onde se realizam os procedimentos, associados à investigação também são determinantes, assim

como questionar se a investigação se realiza em laboratório, em contexto real ou em contexto virtual é muito importante. Nesta etapa para além das questões levantadas é fundamental que se descrevam os procedimentos realizados de forma clara e objetiva, como se vão obter dados, bem como o tipo de dados esperados. São ainda aspetos a considerar nesta etapa: decidir pela técnica de recolha de dados mais adequada; definir as variáveis ou categorias a estudar; definir e registar os procedimentos necessários à resolução do problema; definir uma calendarização para a realização de cada fase da resolução problema; definir e validar os instrumentos de recolha de dados; calendarizar a administração dos instrumentos de recolha de dados; planificar e executar os procedimentos experimentais, quando previstos; criar condições para implementar a planificação realizada; seleccionar a amostra, quando necessário; executar durante o período de tempo calendarizado as atividades ou procedimentos propostos para a resolução do problema; administrar os instrumentos de recolha de dados ou implementar o processo definido para esse efeito; obter os dados da forma considerada mais conveniente para o problema em estudo. Uma metodologia bem estruturada ajuda o investigador a cumprir metas e a dar resposta em tempo útil a grande parte do objetivos a atingir com a investigação.

Figura 25 - Etapas previstas da investigação.



Em suma, a partir dos autores de referência concluímos e situamos o nosso estudo numa investigação mista com recurso a instrumentos de recolhas de dados e análise documental de índole quantitativa e qualitativa.

1.5 – Definição de Termos / Conceitos.

“Sem conceitos ou, mais precisamente, sem um sistema conceptual, não é possível o método científico e consequentemente a ciência” (Ander – Egg, 1974:19).

“Os conceitos (...) não são básicos só para o método científico: são a base de toda a comunicação e pensamentos humanos” (Goode e Hatt, 1972:57).

“Os conceitos nem sempre são adequadamente descritos” (Goode e Hatt, 1972:59).

“Os conceitos e as definições são fundamentais para uma adequada formulação de hipóteses” (Pardal e Correia, 1995:14).

As definições nem sempre são claras pelo que os problemas que se colocam com os conceitos são basicamente os mesmos que surgem com as definições.

De acordo com este estudo serão definidos os seguintes conceitos:

Autonomia

Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa.

A transferência de competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade.

“O aspeto fundamental da crescente autonomia das escolas é o reforço da capacidade destas para decidirem sobre a gestão dos processos de ensino – aprendizagem dos seus alunos. Deste modo, a autonomia da escola e a gestão do seu currículo são duas faces da mesma moeda” (Abrantes, 2001:47).

Contrato de autonomia – Artigo 56.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Desenvolvimento da autonomia

1 – A autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas desenvolve -se e aprofunda -se com base na sua iniciativa e segundo um processo ao longo do qual lhe podem ser reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício.

2 – Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir são objeto de negociação entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência e a câmara municipal, mediante a participação dos conselhos municipais de educação, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes.

3 — A celebração de contratos de autonomia persegue objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência.

Artigo 57.º - Contratos de autonomia

1 — Por contrato de autonomia entende -se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

2 — Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:

- a) Subordinação da autonomia aos objetivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b) Compromisso do Estado através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada na execução do projeto educativo, assim como dos respetivos planos de atividades;
- c) Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permitam aferir a qualidade do serviço público de educação;
- d) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e ao projeto que pretende desenvolver;
- e) Garantia da equidade do serviço prestado e do respeito pela coerência do sistema educativo;
- f) A melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar.

3 — Constituem requisitos para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:

- a) Um projeto educativo contextualizado, consistente e fundamentado;
- b) A conclusão do procedimento de avaliação externa nos termos da lei e demais normas regulamentares aplicáveis.

Clima de escola

Segundo Sergiovanni (1991:127), o clima de escola é uma forma de energia organizacional, que produz efeitos na escola em função do modo como é canalizada e direcionada.

Brookover e Erikson (1975:360) definem o clima escolar como um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola.

Velenzuela e Oneto (1983:36) dizem que o clima escolar é «o conjunto de interações e transações que se estabelecem numa situação espaço-temporal precisa: o clima não é somatório de elementos intervenientes, mas sim o resultado explícito das percepções provocadas pelas interações desenvolvidas entre os atores educativos».

Nesta e noutras definições possíveis aparecem algumas dimensões e características básicas do clima escolar, tais como: sistema social, relações interpessoais, interação e ainda a ideia-chave das percepções globais dos atores relativamente à organização.

Conselho de Turma

Estrutura de orientação educativa, de gestão intermédia, responsável pela organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos, pressupondo a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola / família. O conselho de turma é constituído pelos professores da turma, por um representante dos encarregados de educação, e por um representante dos alunos da turma. Este conselho é presidido pelo diretor de turma, que é designado pelo diretor da escola, de entre os professores da turma.

Ao conselho de turma compete:

- a) Elaborar o Projeto Curricular de Turma;
- b) Dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar relativas à turma;
- c) Analisar em conselho de diretores de turma, sob a coordenação dos coordenadores de diretores de turma, os problemas de integração dos alunos e o relacionamento entre professores e alunos da turma;
- d) Aprovar as propostas de avaliação do rendimento escolar apresentadas por cada professor da turma nas reuniões de avaliação, a realizar no final de cada período letivo e de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelo conselho pedagógico;
- e) Promover ações que estimulem o envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos alunos;
- f) (...)

Competência

O sentido atribuído ao conceito de competência adquire neste estudo uma questão central. *“A competência está relacionada com o processo de mobilizar ou ativar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias – em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas. A competência pressupõe conhecimentos mas não se confunde com a aquisição de conhecimentos sem que haja aprendizagem e experiência relativamente à sua utilização”* (prefácio de Paulo Abrantes ao livro de Perrenoud - Perrenoud, (2001:6).

Coordenação

São estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica as estruturas, fixadas no Regulamento Interno (RI), que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor de escola / agrupamento, no sentido de garantir o desenvolvimento do projeto educativo, assegurar a coordenação, supervisão e o acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho.

Coordenação do conselho de turma (Diretor de Turma)

A coordenação do conselho de turma compete ao diretor de turma que é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais / encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

O diretor de turma enquanto órgão de gestão intermédia, elemento fundamental de coordenação dos alunos e professores da sua turma e de ligação escola / meio, detém os seguintes conteúdos funcionais e competências associadas às funções:

Quadro 31 - Definição de conteúdos funcionais do diretor de turma.

Objetivos	Conteúdos funcionais
Gerir as relações pessoais/profissionais dentro do conselho de turma, nomeadamente: - Conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha; - Valorizando todas as áreas disciplinares e não disciplinares, e o seu contributo para a formação integral do aluno; - Conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas; - Apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.	Promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade; Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades de enriquecimento curricular; Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para a orientação e acompanhamento; Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência; Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregados de educação;

Quadro 32 - Definição de conteúdos funcionais do diretor de turma.

Objetivos	Conteúdos funcionais
Fomentar uma profícua relação com os pais de modo a que as famílias assumam as suas responsabilidades em articulação com a escola. Promover uma efetiva tutoria como adulto significativo e com relevo no desenvolvimento moral e social das crianças e jovens. Facilitar as aprendizagens disponibilizando e/ou promovendo a construção de recursos pedagógicos para a elaboração do roteiro individual de trabalho. Promover uma educação de qualidade baseada na colaboração, apoio dos colegas, respeito mútuo e procura de excelência	Apreciar ocorrências de insucesso escolar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao diretor executivo a convocação extraordinária de conselho de turma; Assegura a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso escolar; Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação; Propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respetiva avaliação; Coordenar a elaboração do projeto curricular de turma e a sua implementação; Apresentar ao coordenador de ano dos diretores de turma o relatório das atividades; Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades: - Avaliação da dinâmica global da turma; - Acompanhamento do Projeto Curricular de Turma;

O diretor de turma tem associadas às suas funções as seguintes competências:

Quadro 33 - Definição de competências associadas às funções do diretor de turma.

Competências		
Genéricas	Específicas	De Gestão
Assertividade A capacidade de saber resolver problemas, colocando questões adequadas, ouvindo as motivações e necessidades dos outros sem se sentir pressionado, comunicando esclarecendo, procurando a melhor solução. Comunicabilidade A capacidade de comunicar com os vários parceiros, fomentando a participação e a importância de todos na procura de soluções. Tolerância Compreensão Firmeza A capacidade de ouvir e compreender as várias razões, gerindo conflitos com ponderação., de analisar e entender situações, ajudando a ajuizar as mesmas. Motivação intrínseca Envolvimento Aceitação Da diferença Dos diversos pontos de vista Autoconfiança	Inspiração Exemplo Envolvimento dos parceiros Conciliador Facilitador da aprendizagem Humanizador Espontaneidade Estabilidade emocional	Direção Organização A capacidade de organizar e selecionar informação e de a transmitir de forma clara e objetiva Constituição de equipas Coordenação Partilha de poder Resolução de conflitos Capacidade crítica

Currículo

“O currículo é o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar: É o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que são consideradas importantes para serem trabalhados nas escolas, ano após ano” (Zabalza, 1998).

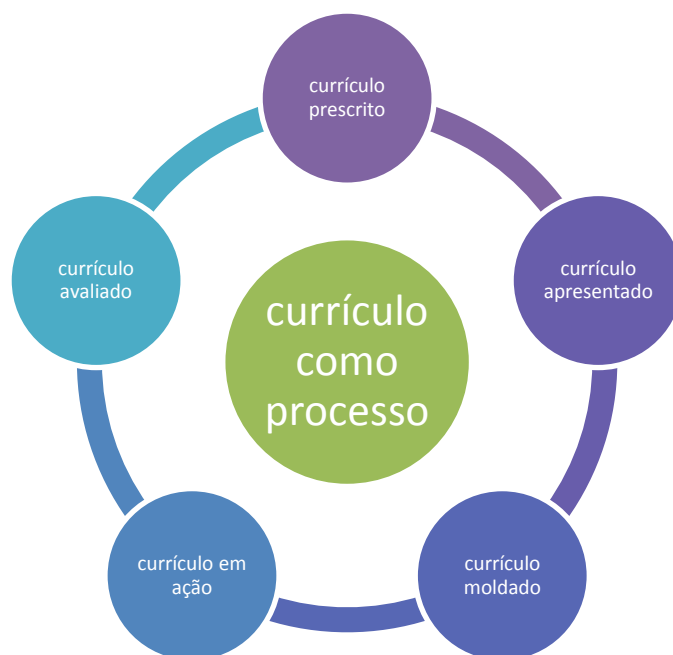
Como afirma Gimeno (1989:121), para uma mais completa clarificação do que é o currículo e do seu processo de desenvolvimento, é necessário distinguir: (...) as suas dimensões epistemológicas, as suas coordenadas técnicas, a implicação dos professores, as vias pelas quais se transmitem e integram as influências dentro do sistema curricular e seus determinantes políticos. Se não

entendermos este carácter processual condicionado por múltiplos ângulos, podemos cair na confusão ou numa visão estática do currículo. O conceito currículo adota significados diversos porque, para além de ser suscetível de enfoques paradigmáticos diferentes, utiliza-se para processos e fases distintas do desenvolvimento curricular (Gimeno, 1989: 121).

Seguindo esta linha, Gimeno (2000) apresenta um modelo explicativo do desenvolvimento curricular, correspondente a uma conceção processual de currículo. Neste modelo, Gimeno considera diferentes currículos, cada um resultante da ação de diferentes intervenientes, os quais apresentamos: O currículo prescrito existe em qualquer sistema educativo, é ditado pelos órgãos político-administrativos e tem um papel de prescrição ou orientação relativamente ao conteúdo do currículo, sobretudo no que diz respeito à educação obrigatória. Funciona como referência básica relativamente à ordenação do sistema curricular, à elaboração de materiais curriculares, no controlo do sistema. O currículo desenhado ou apresentado é aquele que chega aos professores através dos meios ou materiais curriculares elaborados, dos quais tem papel de excelência o livro de texto ou manual. Estes materiais colocam à disposição dos professores uma interpretação do currículo, geralmente mais concretizada e orientada para a prática letiva, facilitando-lhes a atividade de planificação. O currículo organizado ou moldado é aquele que resulta da interpretação do professor, seja a partir do currículo prescrito ou dos materiais curriculares. O professor é um agente decisivo na concretização do currículo, é um tradutor que intervém na configuração do significado das propostas curriculares, nomeadamente quando realiza o trabalho de planificação, o que tanto pode ser feito individualmente ou em grupo. O currículo em ação é o currículo praticado na realidade escolar, o que o professor põe em prática junto dos seus alunos. Dá-se no momento em que o professor leciona as suas aulas, em que concretiza na sala de aula com os alunos aquilo que preparou. O currículo avaliado é o que é valorizado por ser aquele sobre o qual incidem os testes ou avaliações externas, que acaba por impor critérios de relevância para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado reforça-se aquilo que verdadeiramente vale, o que verdadeiramente conta. No contexto de exames externos, tem um enorme efeito regulador, quer das práticas do professor, quer do que os alunos (e pais) consideram que vale a pena aprender. Gimeno (2000) usa um esquema circular para ilustrar o dinamismo e inter-relação entre as diferentes faces do currículo, que correspondem às diferentes fases do processo de desenvolvimento curricular quando globalmente entendido.

Esta visão é partilhada por diversos investigadores, que sempre destacam as transformações sucessivas. O currículo ou um programa oficial é tomado como uma primeira elaboração de base, que se vai “transformando, enriquecendo, reconstruindo e, por vezes, deteriorando e desvirtuando, em função das diferentes mediações que vai sofrendo no seu processo de desenvolvimento e de aproximação à prática educativa, nos diferentes contextos de realização” (Alonso, 2000).

Figura 26 - O currículo como processo (Gimeno,2000), (Adaptado).



Esta visão é partilhada por diversos investigadores, que sempre destacam as transformações sucessivas. O currículo ou um programa oficial é tomado como uma primeira elaboração de base, que se vai “transformando, enriquecendo, reconstruindo e, por vezes, deteriorando e desvirtuando, em função das diferentes mediações que vai sofrendo no seu processo de desenvolvimento e de aproximação à prática educativa, nos diferentes contextos de realização” (Alonso, 2000).

Para Roldão (2001), o currículo é entendido como o conjunto de aprendizagens sociais, as aprendizagens funcionais, as aprendizagens linguísticas, as aprendizagens éticas, (...) e que vão sendo mutáveis, ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam. Para a autora é isso que constitui de facto o currículo na escola” (Roldão, 2001).

Educação Inclusiva

A educação inclusiva “não surgiu ao acaso, ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos” (Almeida, 2005: 17). Nesse sentido, a educação inclusiva é uma chamada de atenção para o papel inoperante da educação, a nível mundial, uma vez que “vem excluindo, cada vez mais, em vez de incluir” (idem: 23). O movimento da escola inclusiva e, conseqüentemente, da educação inclusiva, ganhou especial relevância a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, tanto ao nível dos discursos políticos

como ao nível dos discursos educativos, verificando-se a partir daí um progressivo interesse na ideia da inclusão educativa. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, o que implica que o sistema de ensino seja revisto e se organize no sentido de atender às necessidades individuais de todos os alunos.

Para Saul Neves de Jesus, podemos ler que “o conceito de Escola Inclusiva enquadra-se nesta perspetiva de escola aberta a todos, sendo fator de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sociocultural” (Jesus, 2000:2).

Podemos constatar que o conceito de Educação Inclusiva não é mencionado, referindo-se sempre o autor ao conceito de “Escola Inclusiva”. No seu livro, Jesus refere: “Fundamentalmente, a Escola Inclusiva pretende marcar a passagem dum modelo tradicional, em que havia turmas específicas do ensino especial, centrado no professor de educação especial, para um novo modelo em que os alunos com necessidades educativas especiais são incluídos nas turmas ditas “normais” (ou do ensino regular)” (Jesus, et. al., 2000:6).

Claramente, não é este o conceito de Educação Inclusiva que está subjacente ao nosso estudo, pelo que importa aqui referir outros autores:

A ser assim, a prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível exige mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação dos professores e nas relações entre a escola e a família. Tal como salientam Sanches e Teodoro “a inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social”. Daí que muitos associem a inclusão escolar a crianças em situação de deficiência, em vez de a dimensionar de forma a “contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas” (Sanches e Teodoro, 2007:106). De uma maneira geral, o conceito de inclusão revela uma evolução da cultura ocidental, sobretudo por consubstanciar a ideia de que nenhuma criança deve ser separada das restantes por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico, esta integração tem a vantagem de estimular a interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, na base da igualdade de oportunidades e do respeito pela diversidade humana, cultural e social. Todavia, as práticas inclusivas têm encontrado algumas dificuldades em se concretizar, sobretudo por duas causas: por um lado, as resistências das escolas regulares em se adaptarem de forma a conseguirem integrar as crianças com necessidades especiais, devido especialmente aos elevados custos que as condições adequadas a estas crianças exigem; por outro lado, a resistência de alguns professores a este paradigma, uma vez que o mesmo exige uma formação mais ampla e uma atuação profissional diferente daquela que têm experienciado ao longo dos tempos. A propósito do conceito de inclusão, Ainscow refere que esta é uma área que continua confusa quanto às ações que necessitam de ser implementadas para que tanto a política como a prática avancem. Acrescenta, ainda, que em vários países, “a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral”, embora no contexto internacional seja vista de forma cada vez mais

ampla, isto é, “como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre os estudantes” (Ainscow, 2009: 11).

“...cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças” (Clark, 1995).

“..., sendo também vital ajudar os professores a vencerem as suas resistências à mudança de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das conceções baseadas na deficiência” (Ainscow, 1995).

“...Esta mudança de conceções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças...” (Ainscow, 1995).

“Para se atingir o objetivo da equidade nos resultados da educação é necessária uma mudança fundamental nas nossas definições de equidade educativa. É fundamental reconsiderarmos a forma como olhamos para a diferença entre os alunos, o modo como consideramos os objetos da educação básica e secundária e o processo que adotamos na organização das escolas” (Ainscow, 1995).

O conceito de inclusão visa uma perspetiva centrada na escola e no currículo (Unesco, 1993). Ou seja, desvia o foco da atenção dos alunos (integração) para o centrar nas escolas, nos sistemas educativos e nas sociedades. Assim, não só os alunos com dificuldades irão beneficiar com estas medidas, mas todos os alunos.

A Declaração de Salamanca (Cap.I.7) sintetiza de forma clara este conceito:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem junto, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”.

Equipas Educativas

A expressão e o conceito de equipas educativas entraram no léxico da educação portuguesa na segunda metade do século XX, embora o nosso país não tivesse sido pioneiro nesta matéria. No fim da década de sessenta, já Artur de la Orden fazia referência a estas equipas, acerca das quais afirmava que consistiam num “sistema de organização escolar que afeta o pessoal docente e alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais” (Orden, 1969:222). Posteriormente, Formosinho e Machado (2008) confirmaram o conceito e esclareceram que estas equipas implicam a criação de agrupamentos educativos que ultrapassam a dimensão da turma e que funcionam como unidades básicas de organização intermédia, possibilitando e exigindo a interação colaborativa entre os professores e a concretização de uma gestão integrada do currículo. Segundo o mesmo autor, este modelo privilegia intencionalmente o agrupamento educativo

dos conteúdos em áreas interdisciplinares, o agrupamento educativo dos alunos em conjuntos de turmas e a formação de grupos de professores, que, em conjunto, formam as equipas educativas. Neste modelo de organização, tanto o conceito de turma como a sua dimensão tornarem-se dinâmicos, flexíveis e mais relativos. Por outro lado, as atividades requerem um planeamento mais cuidado e mais adaptável a novas situações, tendo em conta que o grupo a que se destinam pode variar periodicamente, de acordo com os objetivos, com as necessidades dos alunos e com as características do espaço disponível.

A equipa educativa é sempre multidisciplinar e é fornada pelos professores que trabalham com todos os alunos de um grupo de turmas, o que lhes confere uma grande convergência de referências, de objetivos e de preocupações. Segundo Hargreaves (2001), o trabalho em equipa desenvolve uma cultura colaborativa muito adequada para a dinamização de relações profissionais espontâneas, duradouras e orientadas para o desenvolvimento criativo.

As equipas educativas, segundo Formosinho e Machado (2009), são um modelo organizacional a que algumas escolas recorreram de forma a favorecer lideranças múltiplas e a afirmar os professores como empreendedores da mudança.

Em termos organizacionais estas equipas são constituídas a partir de critérios de distribuição do serviço docente de forma a agrupar os professores, estabelecendo como unidade básica não a turma mas o conjunto de turmas de um dado ano de escolaridade. Esta reconfiguração da gestão intermédia da escola, por Equipas Educativas, exige uma estruturação vertical, em que sobressaem os Coordenadores de cada Equipa, e requer uma coordenação geral que conjugue a ação das diferentes Equipas e a articule com a gestão pedagógica de topo.

A centralidade do coordenador da Equipa Educativa e, dando voz a estes atores escolares, caracteriza a Equipa Educativa como estrutura de gestão pedagógica. São estes atores que põem em evidência a Equipa Educativa, realçam a importância de um clima de escola favorável à inovação pedagógica e enfatizam a relação entre a organização da escola e aprendizagem docente.

O facto de não haver um roteiro totalmente estabelecido requer uma metodologia de implementação, onde os professores são os principais decisores e protagonistas. Nesta inovação, a afirmação de lideranças diversas e a emergência de constrangimentos e barreiras específicos apontam para uma missão do diretor comprometido com *uma escola que aprende*.

Gestão Pedagógica

“As escolas têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e contextos concretos com que os professores trabalham diariamente. Um pressuposto fundamental é que a concretização deste objetivo implica uma grande responsabilidade e margem de decisão da escola relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e à articulação entre elas, o que, por sua vez, requer o reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica da escola” (Abrantes, 2001:37)

Insucesso Escolar

Adotamos uma conceção ampla de insucesso escolar, que vai para além da questão da reprovação. A reprovação poderá nascer, segundo Roazzi & Almeida (1988: 56), da ideia de que a escola está aberta a todos e de que a todos cria uma igualdade de oportunidades e permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar (falta de motivação, deficiência cognitiva, deficiência linguística). Os mesmos autores afirmam que o sucesso/insucesso escolar dos alunos poderá determinar a posição que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social e define o tipo de divisão de trabalho. Para Iturra (1990:17), o insucesso escolar é resultado do —divórcio que existe entre o ensino e aprendizagem. Ou seja, todo o problema que chamamos insucesso: técnicas de ler, escrever e calcular não estão vazias, estão preenchidas antes com conteúdos derivados da experiência letrada [que não] contempla o conhecimento prévio que os alunos trazem de casa para a escola. Nesta reflexão, não importa só definir o conceito de insucesso escolar, mas sim refletir acerca do processo para chegar ao sucesso, ou seja, a realização pessoal. Face à realização pessoal, Hoz (1970:304) enuncia quatro hipóteses, tendo como cerne da questão o rendimento escolar. A primeira, rendimento satisfatório e suficiente corresponde ao aluno que rendeu de acordo com as suas possibilidades e simultaneamente, atingiu os níveis mínimos de aprendizagem, exigidos pelo sistema educativo, para o seu ano escolar. Já a segunda, o rendimento continua a ser satisfatório, mas é insuficiente. Aqui, o aluno progrediu quanto lhe era possível, mas não foi capaz de atingir os níveis mínimos exigidos por lei, para poder transitar de ano. Na terceira hipótese o autor fala de rendimento insatisfatório, mas suficiente. O rendimento escolar do aluno ficou aquém das suas capacidades, mas conseguiu transitar de ano, com os níveis mínimos legais. Na última, o rendimento escolar do aluno é considerado insatisfatório e insuficiente. O aluno teve um rendimento escolar abaixo das suas capacidades e não conseguiu alcançar os níveis mínimos estabelecidos para transitar de ano de escolaridade.

“...Se o sucesso escolar é reconhecido como possível para todos através de processos eficazes de ensino, a maior tarefa que se apresenta às escolas é

criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados de todos os alunos. O ponto de partida deveria consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso” (Ainscow, 1995).

Liderança

É inquestionável que o tema da liderança é hoje um tópico importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar. De tal forma que “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de atualidade” (Lorenzo Delgado, 2005) e um excelente campo de investigação.

Apesar da multiplicidade de estudos “o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido” (Sanches, 1998), não devendo esquecer-se que a expressão e os conceitos relacionados “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite e Nelson, 2005). É, pois, natural a preocupação de se esclarecer com detalhe a temática.

A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente (Sanches, 1998).

As escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história. “A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (Lorenzo Delgado, 2005).

Cuban (1988) assinala “que há mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes.”

Um elemento fundamental em muitas definições de liderança reporta-se ao processo de Influência descrito por Yukl (2002).

Muitas das definições de liderança refletem o entendimento de que envolve um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa (ou grupo) influencia intencionalmente outras pessoas (ou grupos) para estruturar as atividades e relações num grupo ou organização.

Yukl também concebe a liderança como um processo individual ou coletivo, ponto de vista reforçado por Harris (2002) e Leithwood (2001), ambos defensores da liderança partilhada como alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical (top-down).

No entanto, a “influência” é uma noção neutral, não define que objetivos ou ações devem ser alcançados, pelo que a liderança deve ser ancorada em valores pessoais e profissionais claramente assumidos.

- As escolas estão comprometidas com a aprendizagem e todos os seus membros são aprendentes.
- Cada membro da comunidade escolar é valorizado enquanto indivíduo.
- A escola existe para servir os alunos e a comunidade local.
- A aprendizagem reporta-se ao desenvolvimento global da pessoa e ocorre dentro e fora das aulas.
- As pessoas progridem com confiança, estímulo e reconhecimento.

A visão é outra componente importante da liderança. Beare, Caldwell e Millikan (1994) referem-se aos “líderes excepcionais” como possuindo “uma visão das suas escolas – uma imagem mental de um futuro desejável – que partilham com toda a comunidade escolar”, enumerando quatro aspetos essenciais.

- Os líderes excepcionais têm uma visão de futuro para as suas organizações.
- Devem comunicá-la/partilhá-la por formas que fortaleçam o compromisso entre os membros da organização.
- A partilha requer comunicação/conhecimento dos propósitos a alcançar.
- Para que a liderança alcance sucesso é indispensável dar atenção à institucionalização dos princípios caracterizadores da visão de futuro.

No entanto, é necessário ser-se prudente relativamente a esta matéria. Kouzes e Posner (1996) consideram que “Inspirar uma visão partilhada é a prática de liderança com a qual diretores se sentem menos à vontade”. Fullan (1992) é ainda mais crítico, sugerindo que os líderes visionários podem prejudicar, mais do que melhorar as suas escolas.

A ênfase na visão como pressuposto corrente da liderança pode ser enganadora. A visão pode cegar os líderes em vários aspetos...Os poderosos e carismáticos diretores que “transformam radicalmente as escolas” em quatro ou cinco anos podem...estar cegos e enganados quanto ao seu papel de modelo...Os diretores podem ser traídos pela sua própria visão quando sentem que precisam de manipular os professores e a cultura escolar para os conformarem aos seus desejos.

Para além dos perigos do visionarismo pessoal, permanece atual reconhecer que a visão é um pressuposto básico da liderança em qualquer domínio. No campo educacional, Begley, (1994) citado por Bush e Glover (2003), elenca quatro níveis relacionando visão e objetivos, ambos resultando de um processo de tomada de consciência e ação prática eminentemente coletivo.

A escola é uma organização complexa onde se cruzam influências, interesses, saberes e valores, criando hábitos e rotinas que se tornam muitas vezes em geradores de conflitos.

Os líderes escolares desempenham, neste contexto, um papel importante criando consensos sobre princípios, valores e políticas. O seu desempenho torna-se fulcral para a resolução dos problemas que surgem na escola.

Segundo Jesuíno (1987) foi Weber o primeiro a definir o conceito de liderança, afirmando que «a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo». Este conceito tem evoluído ao

longo do tempo, Parsons (1960), afirmou que uma característica básica do conceito de liderança é a intenção de promoção da eficácia coletiva no sentido da realização de objetivos comuns, tanto de líderes como de seguidores.

A liderança e o papel do líder na organização podem ser vistos segundo três tipologias conceptuais:

1. Conceção tradicional - baseada em pressupostos dos modelos burocráticos, funcionalistas ou positivistas. A liderança é vista como um conceito estatístico em que o líder se encontra condicionado pela sua posição hierárquica na estrutura da organização. O líder possui uma quantidade concreta de poder que vai determinar o conteúdo e o alcance das suas decisões. Os outros membros da organização têm um papel passivo de seguidores.
2. Conceção política - existe um processo de negociação que caracteriza a tomada de decisões no qual os líderes e os grupos são participantes ativos. Segundo Ball (1994:93), qualquer que seja o alcance e os limites do poder de líderes, a atividade organizativa expressa-se em termos de um enigma essencialmente micropolítico. Ao líder cabe o importante papel de manter o controlo enquanto alimenta e assegura a ordem social e a adesão. O poder do líder é concebido como um resultado, sendo este atingido através de uma execução e de uma ação conjunta onde existe a disputa do poder sem que este seja o reflexo de um investimento.
3. Conceção dinâmica - situa a liderança em inter-relação com os outros elementos da organização e particularmente com o contexto social onde se enquadra. Este conceito de liderança insere-se num modelo interativo. Este modelo, quando aplicado às escolas, leva a uma modelação do líder pelos professores, pela cultura e pelas expectativas criadas pela própria escola e pela comunidade escolar (Angus, 1991).

Em diversos estudos acerca do papel dos diretores e outros elementos da escola, efetuados por Ball (1994:97), este investigador identificou quatro estilos de liderança, caracterizados por serem simultaneamente o resultado da ação conjunta na escola e um produto dessa ação.

Estilos de liderança:

1. Interpessoal – cuja atuação, dá ênfase à interação pessoal (relações pessoais), ao contacto direto com os professores e restantes elementos da comunidade escolar.
Privilegiar o exercício da profissão docente de forma autónoma, é característica deste estilo de liderança.
2. Administrativo – neste estilo de liderança, o diretor relaciona-se com os professores através da mediação de uma equipa, recorrendo a uma estrutura formal de reuniões e comités. Existe uma separação

- nítida da planificação (política geral) e da execução, assumindo uma postura semelhante ao administrador industrial.
3. Político antagónico - o líder escolar estimula o debate público pondo ênfase na persuasão e no compromisso. Na sua capacidade como político ativo e estratega, assenta o controlo do líder na condução da liderança.
 4. Político autoritário – a autoridade do líder é mantida através de uma atuação que privilegia o *status quo* tentando evitar e sufocar as discussões.

A função do líder, numa perspetiva dinâmica de liderança, é dar sentido àquilo que as pessoas fazem, e segundo Yanez (1991), o líder deve assumir o papel de facilitador de fins que têm uma base coletiva, papel esse só possível através de um processo democrático de participação, o líder escolar deve ser um facilitador da comunicação e colaboração entre professores, alunos e pais. Deve promover a participação nas decisões por parte de todos, a criação de um ambiente eficaz de trabalho e a consecução dos recursos necessários para que as inovações e as mudanças tenham lugar.

Pedagogia diferenciada

“... a individualização designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características, às possibilidades, aos projetos, às diferentes necessidades de indivíduos” (Perrenoud, 1991).

Pedagogia diferenciada tem de ser efetivamente Educação Intercultural, no sentido de promover a criação da oportunidade para a igualdade no sucesso.

Impõe-se através do conhecimento e reconhecimento de cada cultura, no preciso sentido em que é abordado, Cortesão (1991).

Programa

Sobre o Programa, Zabalza diz que este traduz os mínimos comuns a uma sociedade sendo a *“estrutura comum de uma cultura”*. No Programa estão contidas as previsões gerais sobre as necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico. Citando Reynolds e Skilbeck, Zabalza declara que o objetivo particular de um Programa nacional é *“construir o sentido de uma comunidade, desenvolvendo um sentido dos valores comuns pela via do desenvolvimento de experiências escolares adequadas e comuns a todos”*

Programação

“ (...) projeto educativo - didático específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta para uma ou várias disciplinas” (Zabalza, 2001).

“(...) é esse caminho percorrido por cada escola a partir do Programa, no sentido de responder às necessidades educativas dos seus alunos e para colaborar no desenvolvimento comunitário de todo o grupo social de que faz parte” (Zabalza, 2001).

Zabalza refere citando Lodini «(...) A Programação é, portanto, uma série de operações que os professores, em conjunto ou em grupos de dimensões mais reduzidas (...), levam a efeito para organizar, a nível concreto, a atividade didática e, dessa forma, porem em prática aquelas experiências de aprendizagem que constituirão o currículo efetivamente seguido pelos alunos» (Zabalza, 2001).

Trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo implica a interação entre sujeitos. Esta interação passa pela partilha de interesses e de vivências ou acontecimentos; pela procura de soluções para determinados problemas; pela análise das vivências, situações e problemas, procurando compreender as causas, as consequências, as estratégias e possíveis alternativas, entre outros aspetos (Chagas, 2002).

Neste sentido julgamos pertinente referir um dos pressupostos da teoria histórico-cultural, que tem por base o legado de Lev Vygotsky. Segundo esta, o indivíduo aprende e desenvolve-se a partir das suas interações com o outro. Ou seja, o desenvolvimento psíquico ocorre do plano interpsicológico – referente à interação com o outro – para o plano intrapsicológico – na mente do indivíduo (Vigotskii, 1988).

O importante na aprendizagem é, no fundo, a construção do conceito pelos próprios indivíduos, em que estes mobilizam redes conceptuais para a construção do novo conceito, e em interação com o outro, atuam na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem? O trabalho colaborativo está na ordem do dia. No plano discursivo, parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores, quer no que se refere à sua promoção nas práticas de trabalho propostas aos alunos, quer no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes. Todavia, não são muito numerosas, e muito menos fáceis, as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo. Na investigação sobre a aprendizagem relatam-se algumas práticas que se enquadram nessa modalidade, geralmente apresentando bons resultados de aprendizagem, mas também sempre referidas como excecionais e difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana de escolas e professores, como documentam várias revisões de investigação O trabalho docente, a sua importância é

sublinhada por numerosos autores, que simultaneamente identificam a característica predominantemente individualista do trabalho docente, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas. Maurice Tardif (2005) sublinha a este propósito que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Capítulo II

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Capítulo II

A Escola como Organização Aprendente

“ A investigação tem identificado um conjunto de características de escolas eficazes, incluindo visão/estratégia, liderança, elevados padrões académicos, competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, família e comunidade, desenvolvimento profissional de professores/educadores e constante monitorização (Black, 2008).”

2.1 – A Organização Funcional.

2.1.1 – Organização por anos de escolaridade e ciclos de ensino.

A organização da escola encontra-se intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do currículo. As várias concepções de currículo: - como um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem, organizados no âmbito da escola, em que existem três momentos, elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjuga numa racionalização de meios em função dos objetivos e dos resultados, isto traduz no dizer de Giroux (1980), a chamada “consciência tecnológica” e no dizer de Schon (1983), a “racionalidade técnica”. Quando se perspetiva como um projeto resultante de uma “racionalidade prática”, não existe compartimentação entre os três momentos referidos, defendendo-se que tal processo é um empreendimento compartilhado e que as decisões dos professores são inevitáveis. Pensando o currículo como práxis, reforça-se a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo como uma problemática e como um percurso em que professores, alunos, pais e outros intervenientes da comunidade educativa, têm liberdade para negociar e definir conteúdos curriculares, estando as escolas organizadas para a aprendizagem reflexiva. Neste caso, segundo (Grundy, 1987; Kemmis, 1988; Young, 1998), para responder a este tipo de organização, os professores devem estar integrados em comunidades críticas. De acordo com Pacheco (2005:48), a forma como é entendido o trajeto de formação determina a

noção de desenvolvimento curricular e, embora existam diferentes concepções de currículo, o desenvolvimento curricular é entendido como 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?

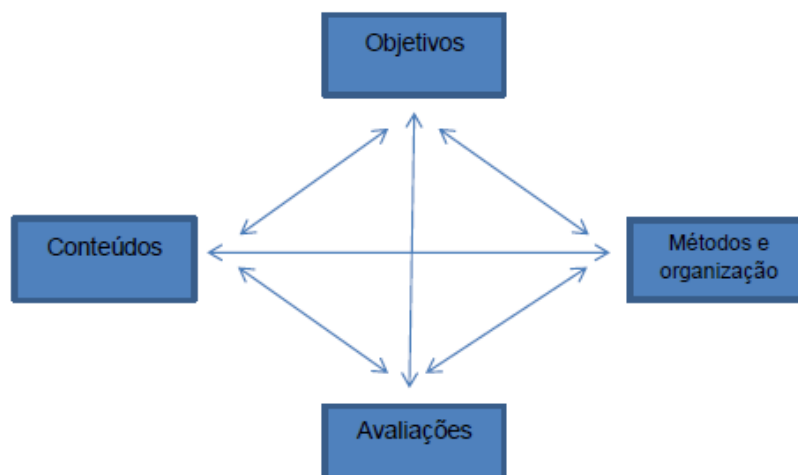
Ainda segundo Pacheco (2005), citando vários autores (Taba,1962; Sanders,1985; Klein, 1985; Gimeno, 1991; Pacheco, 1996), de acordo com a sua própria natureza, o desenvolvimento curricular pode ser caracterizado por diferentes aspetos: um processo interpessoal reunindo vários atores com diferentes pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem e com poderes de decisão curricular; um processo político traduzindo-se na tomada de decisões a nível nacional, regional e local, contando com a influência de vários grupos com poder de negociar o currículo; um processo social envolvendo pessoas no desempenho de papéis de acordo com os seus interesses, valores e ideologias; um processo de colaboração e cooperação entre os diferentes atores decisores; um sistema desarticulado da prática de tomada de decisões que não será um processo puramente racional e cientificamente objetivo nem um processo nitidamente sequenciado e sistemático, sendo as decisões curriculares tomadas por movimentos pequenos e progressivos, atuando sobre problemas específicos e não na base de reformas globais.

A questão central para compreender a dinâmica do desenvolvimento do currículo consiste em saber “quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma esse controlo é exercido” (Gay,1991:296).

Para Pacheco (2005:53), qualquer que seja o nível de planificação, as decisões curriculares têm incidido sobre os objetivos-conteúdos-atividades-avaliação, procurando responder às questões formuladas por Tyler (1949:1): “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas? Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser atingidos?”.

O processo de desenvolvimento do currículo, na noção tyleriana, encontra-se enraizado no modo de decisão no contexto escolar, traduzindo-se esquematicamente segundo a Figura 27.

Figura 27 - Desenvolvimento do currículo (MacDonald, Andersen e May, 1965 – Adaptado).



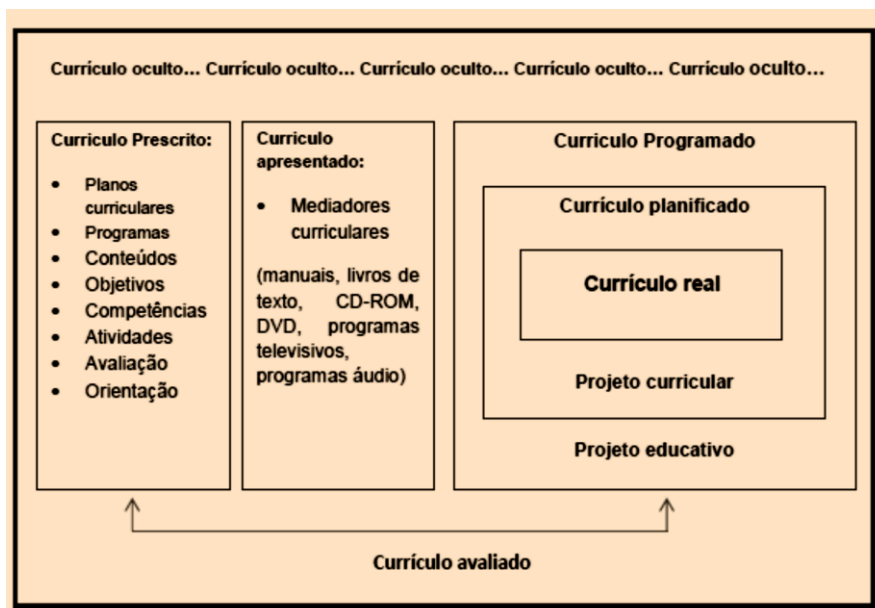
A maneira como são articuladas estas decisões e a autonomia concedida aos intervenientes – em especial aos docentes – é determinada quer pelo modelo de organização curricular, quer pela inter-relação entre o currículo formal e o currículo oculto.

A noção efficientista de currículo é defendida por Dawson (1934), nos seguintes termos: “o currículo da escola consiste em todas as atividades, cursos de estudos, matérias e materiais que são utilizados como significados para a prossecução de objetivos e resposta aos propósitos escolares”

O currículo é uma construção que ocorrendo em diversos contextos corresponde a diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspetivas macro e microcurriculares. Segundo Louis D’Hainaut (1980), dividem-se em três os níveis de decisão da organização educativa: “ao nível político (determinam-se os fins da educação); ao nível da gestão da educação (precisam-se as finalidades que deveriam conduzir a realizar as intenções da política educativa); e ao nível da realização (determinam-se os objetivos que exprimem os resultados esperados das ações que se empreendem para alcançar finalidades, propostas ao nível da gestão”. Globalmente consideram-se três os contextos/níveis de decisão curricular: político/administrativo – no âmbito da administração central; de gestão – no âmbito da escola e da administração regional; de realização – no âmbito da sala de aula.

Na Figura 28 da página seguinte, apresentamos as várias fases de desenvolvimento do currículo segundo Pacheco (2006).

Figura 28 - Fases de desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2005 – adaptado).



Do mesmo modo que o sistema educativo constitui o horizonte referencial do currículo, pela organização que lhe imprime, é também definidor de fatores de enquadramento da sua elaboração e implementação. Estes fatores referem-se principalmente, à organização do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, designadamente quanto a espaços, tempos e grupos de ensino, assim como ao pessoal docente e ao seu regime de docência.

O modo de progressão no sistema escolar, é outra variável significativa que se junta aos fatores já mencionados.

A presentamos de seguida as matrizes curriculares do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclo) e do ensino secundário.

Matriz curricular do 1.º ciclo

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho
Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013

ANEXO I (a que se referem os artigos 2.º e 8.º)

Ensino básico – 1.º ciclo

Quadro 34 – Matriz curricular do 1.º ciclo (Fonte ME).

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7,0 horas
Matemática.	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo 1,5 horas
Oferta Complementar (a)	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c)	1,0 hora

(a) Do total das horas letivas previstas, no mínimo:

i) 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português, e ii) 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática.

(b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final.

(d) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 9.º

Matriz curricular do 2º ciclo

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012

ANEXO II (a que se referem os artigos 2.º e 8.º)

Ensino básico — 2.º ciclo

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Quadro 35 – Matriz curricular do 2.º ciclo (Fonte ME).

Componentes do currículo		Carga Horária Semanal (a)		
		5.º ano	6.º ano	total do ciclo
Áreas disciplinares	Línguas e Estudos Sociais	(b) 500	(b) 500	1 000
	Português;			
	Inglês;			
	História e Geografia de Portugal;			
	Matemática e Ciências	(c) 350	(c) 350	700
	Matemática;			
	Ciências Naturais;			
	Educação Artística e Tecnológica	(d) 270	(d) 270	540
	Educação Visual;			
	Educação Tecnológica;			
	Educação Musical			
	Educação Física;	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (e)		(45)	(45)	(90)
<i>Tempo a cumprir</i>		1 350	1 350	2 700
		(1 395)	(1 395)	(2 790)
Oferta complementar		(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g)		200	200	400

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano

ou ciclo.

(b) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(d) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.

(f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º

(g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobran­te é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

Parte B

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Quadro 36 – Matriz curricular do 2.º ciclo (Fonte ME).

Componentes do currículo		Carga Horária Semanal (a)		
		5.º ano	6.º ano	total do ciclo
Áreas disciplinares	Línguas e Estudos Sociais	(b) 12	(b) 12	24
	Português;			
	Inglês;			
	História e Geografia de Portugal;			
	Matemática e Ciências	(c) 9	(c) 9	18
	Matemática;			
	Ciências Naturais;			
	Educação Artística e Tecnológica	(d) 6	(d) 6	12
	Educação Visual;			
	Educação Tecnológica;			
	Educação Musical;			
	Educação Física;	3	3	6
Educação Moral e Religiosa (e)		(1)	(1)	(2)
<i>Tempo a cumprir</i>		30 (31)	30 (31)	60 (62)
Oferta complementar		(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g)		5	5	10

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

- (b) Do total da carga, no mínimo, 6×45 minutos para Português.
- (c) Do total da carga, no mínimo, 6×45 minutos para Matemática.
- (d) Do total da carga, no mínimo, 2×45 minutos para Educação Visual.
- (e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 1×45 minutos.
- (f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º
- (g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012

ANEXO II (a que se referem os artigos 2.º e 8.º)

Ensino básico — 3.º ciclo

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Quadro 37 – Matriz curricular do 3.º ciclo (Fonte ME).

Componentes do currículo		Carga Horária Semanal (a)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
	Português	200	200	200	600
	Línguas Estrangeiras	270	225	225	720
	Inglês;				
	Língua Estrangeira II;				
	Ciências Humanas e Sociais	200	200	250	650
	História;				
	Geografia;				
	Matemática	200	200	200	600
	Ciências Físicas e Naturais	270	270	270	810
	Ciências Naturais;				
	Físico-Química;				
	Expressões e Tecnologias	(b) 300	(b) 300	250	850
	Educação Visual;				
	TIC e Oferta de Escola (c);				
	Educação Física;				
Educação Moral e Religiosa (d)		(45)	(45)	(45)	(135)
<i>Tempo a cumprir</i>		1 530 (1 575)	1 485 (1 530)	1 485 (1 530)	4 500 (4 635)
Oferta complementar		(e)	(e)	(e)	(e)

Parte B

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Quadro 38 – Matriz curricular do 3.º ciclo (Fonte ME).

Componentes do currículo		Carga Horária Semanal (a)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
	Português	5	5	5	15
	Línguas Estrangeiras	6	5	5	16
	Inglês;				
	Língua Estrangeira II;				
	Ciências Humanas e Sociais	5	5	6	16
	História;				
	Geografia;				
	Matemática	5	5	5	15
	Ciências Físicas e Naturais	6	6	6	18
	Ciências Naturais;				
	Físico-Química;				
	Expressões e Tecnologias	(b) 4	(b) 4	3	11
	Educação Visual;				
	TIC e Oferta de Escola (c);				
	Educação Física;	3	3	3	9
Educação Moral e Religiosa (d)		(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a cumprir		34 (35)	33 (34)	33 (34)	100 (103)
Oferta complementar		(e)	(e)	(e)	(e)

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada

áreadisciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Do total da carga, no mínimo, 2 x 45 minutos para Educação Visual.

(c) Nos termos do disposto no artigo 11.º.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 1 x 45 minutos.

(e) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012

ANEXO IV (a que se referem os artigos 2.º e 16.º)

Ensino secundário — Cursos científico-humanísticos

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Quadro 39 – Carga horária – ensino secundário – cursos científico-humanísticos (Fonte ME).

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	—
Filosofia	150	150	—
Educação Física	150	150	150
Específica:			
Trienal	250	250	270
Opções (c):			
Bienal 1	270 ou 315	270 ou 315	—
Bienal 2	270 ou 315	270 ou 315	—

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Opções (d): Anual 1	—	—	150
Opções (e): Anual 2 (f)	—	—	150
Educação Moral e Religiosa (g)	(90)	(90)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 035 (1 125)

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos

— mínimo por disciplina e total por ano.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso

de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 minutos.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo sobran­te é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

Parte B

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Quadro 40 – Carga horária – ensino secundário – cursos científico-humanísticos (Fonte ME).

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	4	4	5
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	4	4	—
Filosofia	4	4	—
Educação Física	4	4	4
Específica:			
Trienal	6	6	6
Opções (c):			
Bienal 1	6 ou 7	6 ou 7	—
Bienal 2	6 ou 7	6 ou 7	—
Opções (d):			
Anual 1	—	—	4
Opções (e):			
Anual 2 (f)	—	—	4
Educação Moral e Religiosa (g)	(2)	(2)	(2)
<i>Tempo a cumprir (h)</i>	34 a 36 (36 a 38)	34 a 36 (36 a 38)	23 (25)

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 2 × 45 minutos.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

ANEXO V (a que se referem os artigos 2.º e 16.º)

Ensino secundário — Cursos artísticos especializados

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que

respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Quadro 41 – Carga horária – ensino secundário – cursos científico-humanísticos (Fonte ME).

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	–
Filosofia	150	150	–
Educação Física (c)	150	150	150
Científica:			
Duas a quatro disciplinas (d)			
Subtotal (f)	180/540	225/630	225/630
Técnica Artística:			
Duas a cinco disciplinas (d)			
Subtotal (f)	225/990	270/1 080	270/1 260
Educação Moral e Religiosa (e)	(90)	(90)	(90)
Tempo a cumprir (f)	1 305/1 980 (1 395/2 070)	1 350/2 250 (1 440/2 340)	1 035/2 160 (g) (1 125/2 250)

(a) Carga letiva em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano e contemplando ainda os valores mínimos e máximos correspondentes aos planos de estudo, consoante a área artística.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.

(c) Não existe na formação em Dança e Teatro.

(d) Integra uma disciplina bienal, a frequentar nos 11.º e 12.º anos, escolhida de entre um leque de opções a definir de acordo com a natureza do curso e do projeto educativo da escola,

podendo integrar, consoante a sua natureza, a componente de formação científica ou técnico -artística.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 2 × 45 minutos.

(f) Intervalo no qual se situam os valores da carga letiva consoante o plano de estudos de cada curso.

(g) Pode integrar, consoante a área artística, formação em contexto de trabalho.

Parte B

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Quadro 42 – Carga horária – ensino secundário – cursos científico-humanísticos (Fonte ME).

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	4	4	5
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	4	4	–
Filosofia	4	4	–
Educação Física (c)	4	4	4
Científica:			
Duas a quatro disciplinas (d).			
Subtotal (f)	4/12	5/14	5/14
Técnica Artística:			
Duas a cinco disciplinas (d).			
Subtotal (f)	5/22	6/24	6/28

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Educação Moral e Religiosa (e)	(2)	(2)	(2)
Tempo a cumprir (f)	29/44 (31/46)	30/50 (32/52)	23/48 (g) (25/50)

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por disciplina, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade, de acordo com a área artística em que se enquadra o plano de estudos.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.

(c) Não existe na formação em Dança e Teatro.

(d) Integra uma disciplina bienal, a frequentar nos 11.º e 12.º anos, escolhida de entre um leque de opções a definir de acordo com a natureza do curso e do projeto educativo da escola, podendo integrar, consoante a sua natureza, a componente de formação científica ou técnico -artística.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 2 × 45 minutos.

(f) Intervalo no qual se situam os valores da carga letiva consoante o plano de estudos de cada curso.

(g) Pode integrar, consoante a área artística, formação em contexto de trabalho.

ANEXO VI (a que se referem os artigos 2.º e 16.º)**Ensino secundário — Cursos profissionais**

No âmbito da autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias totais de cada disciplina constantes do presente anexo:

Quadro 43 – Carga horária – ensino secundário – cursos profissionais (Fonte ME).

Componentes de formação	Total de horas (a) (ciclo de formação)
Sociocultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
Científica:	
Duas a três disciplinas (c)	500
Técnica:	
Três a quatro disciplinas (d)	1 180
Formação em contexto de trabalho (e)	420
Total	3 100

(a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e práticas estruturantes da qualificação profissional visada.

(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e será objeto de regulamentação própria.

ANEXO VII (a que se referem os artigos 2.º e 16.º)**Ensino secundário — Cursos científico-humanísticos do ensino recorrente**

A presente matriz curricular apresenta a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter vinculativo para as escolas:

Quadro 44 – Carga horária – ensino secundário – ensino recorrente (Fonte ME).

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	135	135	270
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	90	90	–
Filosofia	135	135	–

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Específica:			
Trienal	180	180	270
Opções:			
Bienal 1	180	180	–
Bienal 2	180	180	–
Opções:			
Anual	–	–	135
<i>Tempo a cumprir</i>	900	900	675

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula a cumprir.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira, tomando em conta as disponibilidades da escola.

2.1.2 – O critério de Temporalidade e de Sequencialidade.

No que concerne à organização temporal do ensino, importa referir que os currículos e os programas de ensino são planificados de modo a dar resposta ao tempo global necessário à sua execução, bem como à duração das unidades temporais em que o currículo se pode decompor, para efeitos de estruturação e sequência do processo de ensino-aprendizagem.

Surge assim o calendário escolar – anual, semestral ou trimestral – tempos letivos semanais, períodos letivos diários e duração de aulas, são exemplos significativos da variável «tempo» enquanto fator de enquadramento do desenvolvimento curricular quer na fase de planeamento quer depois na fase de implementação.

Quanto ao horário letivo é de extrema importância o facto de este ser rígido ou poder ter alguma flexibilidade, ou ainda, permitir uma variabilidade total. Neste sentido, poderemos ter os tempos de ensino previamente fixados e distribuídos por diferentes áreas programáticas, não sendo admitidas alterações, ou os tempos estabelecidos com margens de flexibilidade de acordo com as decisões e situações concretas das escolas, ou a distribuição dos tempos letivos efetuada de forma aberta, variando em função das circunstâncias e da gestão do professor.

Assim sendo, o tempo total disponível para o desenvolvimento do plano ou programa de ensino (visto na sua globalidade ou por áreas disciplinares) vai condicionar a sua extensão, latitude e profundidade. Quando fracionamos o todo (plano ou programa) em unidades temporais – ano, semestre, trimestre, semanas e horas – condicionamos a sua organização tornando-o mais rígido ou mais flexível e livre.

O desenho e a execução de um plano curricular são assim fortemente determinados pela organização, distribuição e sequência dos tempos de ensino aprendizagem.

O modo de progressão do aluno no sistema escolar é outro fator importante e determinante de enquadramento curricular. Três hipóteses de organização e progressão vertical no sistema são possíveis:

- a) progressão por anos de escolaridade considerados como um todo indivisível;
- b) progressão por unidades (disciplinas) independentes dentro do programa de cada ano escolar;
- c) progressão contínua ao longo de segmentos maiores ou menores de currículo.

Na progressão por anos de escolaridade, o sistema escolar está organizado como sequência de anos estanques e o aluno progride segundo esses degraus independentes, não podendo aceder ao degrau seguinte sem completar aquele em que se encontra – ou «passa de ano» ou «não passa».

Na progressão por unidades (disciplinas), a transição é por unidades, normalmente disciplinas enquadradas em anos escolares específicos. Neste caso, o aluno pode transitar de ano a algumas disciplinas e permanecer no mesmo ano a outras em que não obteve avaliação positiva.

Na progressão contínua, o aluno progride continuamente no sistema, num nível de ensino ou apenas numa fase ou ciclo de ensino. Neste caso não está sujeito a degraus estanques, a promoção do aluno dentro do sistema ou ciclo de estudos depende da consecução de objetivos terminais (para o sistema, ciclo ou fase). Este processo permite progressos diferenciados e adaptados ao aluno – cada aluno começa os estudos, em cada ano escolar, no ponto em que os deixou no ano anterior.

Estas três hipóteses obedecem a orientações pedagógicas próprias, impondo por isso limites ao processo de desenvolvimento de planos de estudos e programas de ensino, nomeadamente sobre a estrutura, sistema de avaliação, organização e sequência do processo de ensino-aprendizagem.

Ribeiro (1999), apresenta uma lista de alternativas possíveis (tipos e subtipos de sequência), a partir da categorização apresentada por Posner (1987) e anteriormente por Posner e Strike (1976), e Posner e Rudnitsky (1982), que permite uma utilização flexível na tomada de decisões nesta matéria ficando a depender dos seguintes fatores: fim em vista, natureza dos conteúdos a transmitir, ênfase no modo de tratamento e viabilidade contextual.

Os autores referidos propõem cinco grandes categorias de princípios de sequências e ainda alguns subtipos. A caracterização das categorias e das subcategorias são distintas conceptualmente mas verifica-se que num mesmo programa ou unidade didática, podem encontrar-se por vezes uma combinação diversa de tipos ou subtipos.

Categorias e subcategorias de critérios de sequência de conteúdos:

Quadro 45 – Categorias e subcategorias de critérios de sequência de conteúdos (Fonte Ribeiro,1999).

1 – Sequência de conteúdos coerente com as relações que se verificam entre os fenómenos, tais como ocorrem na realidade:	Sequência baseada em relações espaciais (os conteúdos programáticos são ordenados segundo critérios como: «do mais próximo para o mais afastado», a sua disposição ou orientação no espaço);
	Sequência baseada em relações temporais de acontecimentos (ordem cronológica; antecedentes – consequências);
	Sequência baseada em características físicas dos fenómenos a estudar (entre a multiplicidade possível de características, saliente-se o critério de complexidade empírica dos fenómenos, regra geral, do «mais simples para o mais complexo»).
Estes tipos de sequências de matérias assumem o propósito que a sequência estabelecida traduz a organização do mundo real, seriando conteúdos temáticos em coerência a com o que aí se passa.	

Quadro 45 – Continuação I.

2 – Sequência de conteúdos exprime relações lógicas entre conceitos (obedece à estrutura do universo concetual, ao modo como as ideias se relacionam e organizam)	Sequência baseada em relações de classe-elementos de classe , segundo a qual se pode partir das características comuns da classe (ou conjunto) para, em seguida, considerar os elementos desse conjunto ou seguir a ordem inversa;
	Sequência baseada em relações entre proposições ou generalizações, incluindo tipos como os seguintes: apresentem-se primeiro os casos ou situações que fundamentam a generalização e passe-se depois, ao enunciado da proposição; considere-se, em primeiro lugar, a teoria e, em seguida, os factos ou evidência empírica que a justificam ou o inverso; primeiro, as premissas e, depois, a conclusão ou a sequência contrária;
	Sequência baseada em níveis crescentes de complexidade conceptual , abstração, âmbito de ideias envolvidas ou profundidade de análise (esta ordenação traduz-se, por vezes, na expressão de um «desenvolvimento em espiral» de uma mesma ideia-base, a que já se fez referência);
	Sequência baseada em pré-requisitos lógicos , segundo a qual os conteúdos (conceitos ou generalizações) logicamente necessários para a compreensão de outros devem ser apresentados em primeiro lugar (o critério é o da hierarquização lógica de conteúdos, de que as ciências lógico-formais se servem com frequência).

Quadro 45 – Continuação II.

3 – Sequência de conteúdos obedece à lógica e metodologia da investigação científica.	Decorre da maneira como se considera que os conhecimentos se geram, descobrem ou verificam; neste caso o processo lógico da inferência válida ou da descoberta de conhecimentos pode ser considerado como um processo de generalização a partir de casos particulares (a sequência parte dos «exemplos» para a descoberta da generalização ou regra) ou pode ser visto como um processo de verificação de hipóteses que se conjeturam (aqui, a sequência vai da formulação de hipóteses para a recolha, análise de dados e testagem da hipótese). Os programas que se organizam em torno de processos cognitivos ou do método científico de solução de problemas enquadram-se neste princípio de sequência; o princípio orientador é o de sequenciar conteúdos temáticos coerentes com o processo de investigação e descoberta de novos conhecimentos.

Quadro 45 – Continuação III.

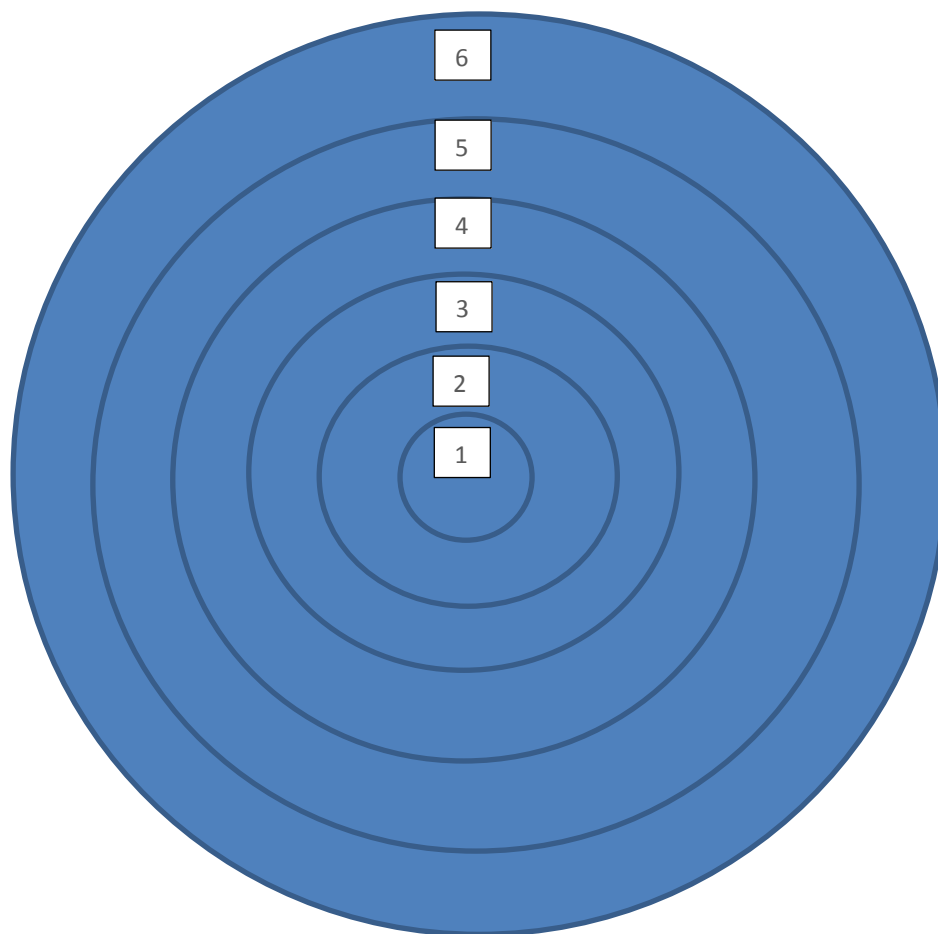
4 – Sequência de conteúdos pretende traduzir a natureza e condições do processo de aprendizagem, refletindo o modo como os alunos aprendem e se desenvolvem:	Sequência baseada em relações empíricas de precedência de aprendizagens, ou seja, as aptidões e conhecimentos que se identificarem como possibilitando ou facilitando a aprendizagem de outros subsequentes constituem pré-requisitos empíricos destes; o critério de sequência é a hierarquia de aprendizagem de conteúdos determinada com base em dados da experiência (Gagné, 1970);
	Sequência baseada na familiaridade dos conteúdos, resultante da experiência ou do contacto frequente com a realidade ou com o assunto em estudo, tornando-os mais acessíveis (do mais conhecido para o menos conhecido);
	Sequência baseada em fatores de dificuldade da aprendizagem pretendida, por exemplo, o grau de discriminação e de capacidade mental que requer (do menos para o mais difícil);
	Sequência baseada no interesse que os conteúdos podem despertar nos alunos, começando por aqueles que mais estimulam a curiosidade e o desejo de os aprender;
	Sequência baseada no nível de maturidade e desenvolvimento psicológico dos alunos, iniciando-a com os conteúdos e processos para que os educandos estão preparados em virtude do seu estágio de desenvolvimento.

Quadro 45 – Continuação IV.

5 – Sequência de conteúdos obedece ao critério do aproveitamento que se pode fazer da sua aprendizagem, tendo em conta situações sociais.	A sequência baseia-se na ordenação de passos necessários para atuar, como método, visando resolver problemas ou realizar tarefas; a sequência traduz uma ordem natural de procedimentos na análise e solução de um problema (dos efeitos visíveis de um problema à análise dos fatores que para eles contribuírem e desta para as soluções possíveis);
	A sequência baseia-se na frequência de utilização dos conteúdos (frequência que se prevê em situações sociais, profissionais ou pessoais, começando pelos que o aluno normalmente vai encontrar mais frequentemente, isto é, os mais importantes em termos da sua aplicação corrente).
O pressuposto subjacente a este critério é o de que o modo como os alunos se servem dos conhecimentos afeta a maneira de seriar conteúdos programáticos.	

Segundo Ribeiro (1999), é normal existir a interferência de vários critérios ou o carácter privilegiado de alguns num determinado programa, por exemplo: O critério espacial de sequência – do mais próximo para o mais afastado, – é frequente nas disciplinas de geografia e de estudos sociais (em particular, nos níveis do ensino básico), onde os conteúdos programáticos se organizam sequencialmente, segundo círculos concêntricos cada vez mais vastos: família e comunidade escolar (1), comunidade local (2), vilas e cidades (3), comunidades regionais (4), país (5), comunidades e culturas do mundo (6).

Figura 29 - Fases do critério espacial de frequência – do mais próximo para o mais afastado, (Ribeiro, 1999:142 – adaptado).



Esta sequência também faz apelo ao princípio psicopedagógico da aprendizagem do mais familiar para o menos familiar.

Se analisarmos os programas de história ou de outras áreas onde a evolução é relevante, encontramos a sequência baseada em relações temporais. No entanto a sequência de conteúdos programáticos pode ser a inversa da ordem cronológica e neste caso intervém outro critério, como por exemplo, o que se baseia em fatores psicopedagógicos (a familiaridade de experiências ou o interesse dos alunos), este aspeto é mais visível nos primeiros anos de escolaridade.

Outro aspeto observável em alguns programas de história é a combinação do critério cronológico com o princípio de ordenação lógica, como por exemplo sequenciar os conteúdos por temas (ex: cultura, organização social, política, etc.) e, depois, dentro destes temas, aplicar então a sequência temporal.

Quanto à organização e sequência de estratégias de atividades de aprendizagem, estas devem obedecer ao princípio do reforço da aprendizagem contínua e cumulativa dos alunos.

Procura-se então dar resposta à seguinte questão: Em que medida uma determinada estrutura ou sequência favorece e reforça os efeitos cumulativos da aprendizagem?

Segundo Taba (1962), citado por Ribeiro (1999), “numa sequência organizada de atividades de ensino-aprendizagem – seja num programa, unidade didática ou lição – podem distinguir-se três fases principais servindo propósitos diferentes:

- a) **introdução** – com funções de diagnóstico da situação dos alunos, motivação para a tarefa de aprendizagem proposta, orientação no assunto ou problema a estudar (relacionando-o com experiências ou conhecimentos anteriores já adquiridos);
- b) **desenvolvimento** do assunto, problema ou tarefa – com funções de estudo e análise dos vários conteúdos, organização de métodos de tratamento dos vários aspetos envolvidos, avaliação formativa e generalização;
- c) **conclusão** – com funções de aplicação, consolidação e revisão da aprendizagem realizada (aplicar o que foi aprendido em novas situações, relacionar a aprendizagem com outras já conseguidas e rever aspetos de aprendizagens menos conseguidos).

Das três fases de sequência do ensino-aprendizagem, a segunda constitui o núcleo do processo, sendo a mais ampla em contraste com a última – muito menos desenvolvida – e a primeira, que ocupa posição intermédia em termos de tempo e importância”.

2.1.3 – Distribuição do serviço docente.

Outro fator de enquadramento do currículo consiste no pessoal docente disponível e na distribuição do serviço. A construção do currículo e a sua implementação requerem a intervenção de professores qualificados e um certo modo de organização e funcionamento pedagógico-didático. Neste pressuposto, a formação adquirida pelos docentes e o regime de docência previsto, revelam-se os aspetos mais críticos desta condicionante para o desenvolvimento curricular.

Um plano ou programa de ensino exige a qualificação do docente em matérias e experiências de aprendizagem nele proposto. A não verificação deste pré-requisito pode determinar a discrepância entre o professor «real» (o disponível) e o «ideal» (o requerido pelo currículo). Se, num programa de ensino, concebido como multidisciplinar, ou que assenta em conhecimentos e metodologias de várias disciplinas, colocarmos um professor com formação científica numa disciplina especializada, não irá existir adequação entre a natureza do plano de ensino e o tipo de formação de base do professor. Por outro lado, a distribuição de serviço, num regime de docência por disciplina, a professores formados para a lecionação de áreas multi ou interdisciplinares também não será adequado.

Semelhante à anterior situação será o caso do 1.º ciclo do ensino básico, em que o currículo se estrutura de forma integrada, por áreas de aptidões ou atividades, neste caso o professor deverá ser um «generalista» ou polivalente, capaz de funcionar num regime de docência por «classe» e de assegurar a generalidade das áreas programáticas previstas no programa.

Um outro aspeto da variável «regime de docência» verifica-se quando o plano de estudos é posto em prática na modalidade de ensino simultâneo por mais de um professor (*team teaching*) ou segundo formas de cooperação entre vários docentes – contrariamente ao modo tradicional – um professor por classe ou turma. A natureza e organização de um currículo, que assente nessa hipótese, serão naturalmente diferentes de um outro que, à partida o exclua.

Será evidente o contraste entre um sistema de organização e funcionamento de professores – baseado na **indiferenciação** da sua função docente – e um outro assente na **diferenciação** dessa função, em que o existem diferentes especializações, de acordo com os vários papéis que o exercício docente exige (diagnóstico de necessidades, tecnologia e recursos educativos, recuperação e compensação educativas). Um sistema diferenciado exige que no processo de ensino de uma escola, intervenham diferentes professores consoante a sua especialização, mas podendo haver rotação de funções e papéis. Deste modo, evitar-se-á possíveis estratificações de níveis e de carreira docente, intervindo cada um de forma especializada.

Ao se assumir – a diferenciação de papéis docentes e o seu desempenho por cada professor em momentos diferentes – têm de se introduzir alterações significativas na elaboração dos planos de estudos e programas de ensino, e sobretudo ao nível da sua implementação no terreno.

A distribuição do serviço docente está intimamente ligada à constituição dos agrupamentos de alunos ou turmas constituídas para fins de aprendizagem. Estas dependem das possibilidades organizativas que assentam no cruzamento das variáveis «espaço-tempo». A composição dos grupos de diferente dimensão e visando diversos tipos de atividades didáticas, representa um fator limitativo dos planos e programas de ensino. Relacionado com o agrupamento de alunos está a possibilidade de dispor de espaço e tempo para um ensino individualizado, o que condiciona, designadamente, a oferta de diversificação curricular e programática para diferentes alunos (trabalhos laboratoriais, sessões tutoriais, projetos, estudos individuais, etc.).

Um outro aspeto que interfere diretamente com a distribuição do serviço docente, e que se relaciona também os grupos de ensino, diz respeito à constituição fixa ou variável desses grupos ao longo do plano de estudos ou programa de ensino (ciclo, ano, semestre). E a esta questão está associada uma outra com implicações psicopedagógicas e sociais importantes – a homogeneidade ou heterogeneidade dos grupos de ensino, quanto a capacidades e rendimento escolar.

2.2 – A Organização Pedagógica.

2.2.1 – O Conselho de Turma.

O Conselho de Turma é o órgão de gestão intermédia a quem compete a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades da turma ou grupo de alunos, devendo:

- Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a terem conta no processo de ensino e aprendizagem; planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula; Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação; adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos; promover a relação escola/meio; pronunciar-se sobre questões de natureza disciplinar da turma, propondo medidas de apoio e educativas disciplinares necessárias; promover e acompanhar o projeto curricular da turma e proceder à sua avaliação; fomentar um bom relacionamento entre alunos e entre alunos e professores; estabelecer medidas de natureza pedagógica nomeadamente apoios e complementos educativos; colaborar com o Diretor de Turma na elaboração do relatório e plano de apoio específico referentes a situações de retenção do aluno e de avaliação especializada; ponderar e aprovar na reunião de avaliação no final de cada período as propostas de aproveitamento escolar apresentadas por cada professor, tendo em conta os critérios estabelecidos em Conselho Pedagógico e elaborar, o projeto curricular a desenvolver na turma durante todo o ano letivo.

De acordo com o artigo 44.º do Decreto-Lei n.º137/2012, 2 de julho, as atividades da turma são organização da seguinte forma:

Organização das atividades de turma

1 — Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada:

- a) Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição:
 - i) Os professores da turma;
 - ii) Dois representantes dos pais e encarregados de educação;
 - iii) Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

2 — Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o diretor designa um diretor de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

3 — Nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes.

4 — No desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos.

Constituem deveres específicos dos docentes relativamente aos seus alunos:

- Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação; promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade; promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respetivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões; organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos; assegurar o cumprimento integral das atividades letivas correspondentes às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor; adequar os instrumentos de avaliação às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares e adotar critérios de rigor, isenção e objetividade na sua correção e classificação; manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção; cooperar na promoção do bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar; colaborar na prevenção e deteção de situações de risco social, se necessário participando-as às entidades competentes; respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respetivas famílias; respeitar a autoridade legal dos pais ou encarregados de educação e estabelecer com eles uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos; promover a participação ativa dos pais ou encarregados de educação na educação escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua efetiva colaboração no processo de aprendizagem; incentivar a participação dos pais ou encarregados de educação na atividade da escola, no sentido de criar condições para a integração bem-sucedida de todos os alunos; facultar regularmente aos pais ou encarregados de educação a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o percurso escolar dos filhos, bem como sobre quaisquer outros elementos relevantes para a sua educação; participar na promoção de ações específicas de formação ou informação para os pais ou encarregados de educação que fomentem o seu envolvimento na escola com vista à prestação de um apoio adequado aos alunos; exercer empenhadamente a sua função educativa, desenvolvendo nos alunos o sentido de responsabilidade com vista à sua formação integral e inculcar-lhes a ideia de respeito pela pessoa humana e pela natureza; colaborar ativamente com os conselhos de turma, no sentido de procurar resolver problemas e desenvolver estratégias mais favoráveis ao processo ensino/aprendizagem; conhecer e cumprir o regulamento interno da escola assim como empenhar-se na

prossecução do Projeto Educativo de Escola e do Projeto Curricular de Escola; resolver com bom senso e com espírito de tolerância os problemas que surjam no contacto com os alunos ou com outros membros da comunidade escolar.

A massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX comporta transformações quantitativas e qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas. Entretanto, a introdução de um conjunto de alterações curriculares mostrou, por um lado, a impotência de a escola se transformar por decreto e, por outro, a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializados numa cultura de ensino individualista (Formosinho e Machado, 2008).

2.2.2 – As Equipas Educativas.

Em Portugal, a primeira referência ao modelo de organização da escola por Equipas Educativas numa proposta para o 2º ciclo do ensino básico apresentado por João Formosinho (1988), à Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Este modelo agrupa um conjunto de professores a um conjunto de turmas para assegurar uma gestão integrada do currículo escolar.

Na década de noventa do século XX, algumas escolas aplicaram este modelo também no 3º ciclo (Machado, 1994 e Cravo, 1996), alargando o conceito de equipa ao conjunto total de turmas de um determinado ano de escolaridade. Este alargamento do modelo não se traduz necessariamente no trabalho direto de todos os professores com todos os alunos a cargo da equipa docente, mas continua a enquadrar-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), garantindo o programa relativo àquele ano de escolaridade.

Essas escolas começaram por determinar o conjunto de turmas e o correspondente conjunto de professores. 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 dependente da carga horária relativa à (s) disciplina (s) lecionadas e da redução da componente letiva decorrente da evolução na carreira docente, pelo exercício de cargos ou funções de orientação educativa e pela integração em projetos.

As Equipas Educativas são um modelo de organização intermédia da escola que agrupa os alunos numa unidade correspondente a um conjunto de turmas, agrupa os conteúdos disciplinares em unidades interdisciplinares e os professores em equipas docentes. A opção de uma escola por este modelo de organização parece enquadrar-se nas orientações da administração educativa que apela à formação de equipas docentes, ao trabalho em equipa, ao desenvolvimento de um currículo integrado e contextualizado e à diferenciação pedagógica.

A criação de Equipas Educativas visa racionalizar a utilização de recursos e equipamentos educativos, diminuir os inconvenientes da departamentalização do saber e da fragmentação do currículo, contrariar o individualismo docente e permitir uma gestão integrada e integradora do saber. Esta estruturação da gestão pedagógica intermédia pretende harmonizar as características positivas das pequenas e grandes unidades escolares. Sob o ponto de vista da organização do trabalho docente, a consideração do ano escolar como unidade de base permite aos professores fazerem a articulação entre os programas curriculares de turma elaborados no seio da equipa e ensaiarem agrupamentos flexíveis dos alunos (Sobral, 1993) e diferentes grelhas horárias (Roque, 1993) de acordo com as atividades a desenvolver e os seus interesses e capacidades, porquanto cada Equipa decide, em cada caso, quem deve realizar tal atividade com tal grupo, quando se deve realizar e quanto tempo deve durar. Este modo de trabalho dos professores reflete uma conceção do currículo como algo que pode ser construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola. Esta conceção apela ao trabalho colaborativo dos professores e assenta numa perspetiva de “profissionalismo interativo” (Fullan, 2001), que acompanha as propostas de “reestruturação” das escolas que emergiram na segunda metade da década de oitenta do século XX, quando em Portugal se lançavam os fundamentos da Reforma do Sistema Educativo.

A perspetiva de “profissionalismo interativo”, sob esta ou outra designação, incorpora uma série de propostas de “reestruturação” das escolas que se reivindicam da autonomia organizacional e profissional, do *empowerment* dos atores escolares e da flexibilização curricular (Formosinho e Machado, 2008). A ela se pode associar o “trabalho em equipa” e dela se reivindicam as orientações normativas para que nas escolas se constituam “equipas docentes”, o que pressupõe uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços, e das atividades escolares (Formosinho e Machado, 2008).

O ensino em equipa (*team teaching*) é uma designação que abarca uma grande variedade de programas e projetos (com os seus objetivos, métodos e fundamentos doutrinários), de que resulta muito difícil identificação de elementos comuns. Jorge Ávila de Lima (2004), exemplifica a variação desta designação em termos de complexidade e de alcance, mostrando que a sua conotação vai desde simples esforços cooperativos informais entre os professores destinados apenas a propósitos de trabalho muito particulares até à organização de uma escola dentro da escola (lembre-se a *school within a school*, de Kohlberg), que consiste no agrupamento de alunos de um determinado ano e a sua colocação sob a supervisão de uma equipa de professores que assumem a responsabilidade total pela sua educação. Arturo de la Orden (1969) define as equipas educativas como “o sistema de organização escolar que afeta o pessoal docente e os alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais”.

Quadro 46 - Variáveis da organização pedagógica – Conselho de Turma/Equipas Educativas.

Dimensões	Conselho de Turma	Equipas Educativa
Controlo dos professores sobre a gestão do tempo escolar	O ensino organiza-se em tempos pré-fixados, não alteráveis durante o ano	A gestão do tempo escolar está, em larga medida, no controlo da equipa educativa.
Controlo dos professores sobre a gestão do espaço escolar	O ensino organiza-se em espaços pré-fixados, não alteráveis durante o ano.	A gestão do espaço escolar está, em larga medida, no controlo da equipa educativa.
Controlo dos professores sobre o progresso dos alunos e a distribuição dos apoios educativos	O ensino organiza-se em grupos permanentes ao longo do ano, independentemente do progresso dos alunos	O ensino pode organizar subgrupos de aprendizagem por níveis, temporários e flexíveis, dentro do agrupamento de turmas

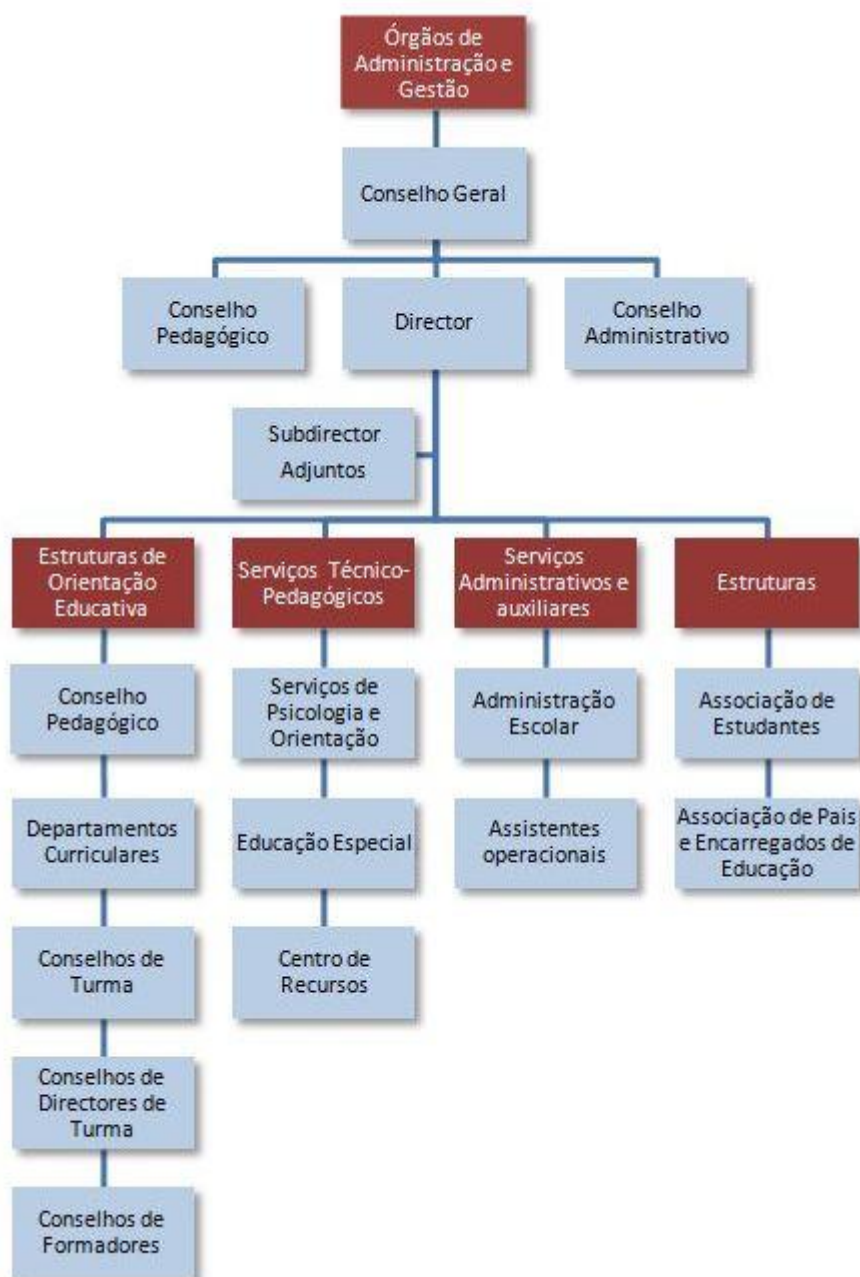
2.3 – A Organização Curricular.

2.3.1 – Dimensões Organizativas da Gestão Curricular.

A gestão curricular, na escola situa-se em vários níveis. Num primeiro, a escola define o seu projeto curricular, o qual constitui uma componente fundamental do projeto educativo. As decisões que, dentro dos limites estabelecidos no currículo nacional, são tomadas neste nível – organização das áreas disciplinares e dos tempos letivos, distribuição do serviço docente – são orientadas pela análise do contexto e dos problemas concretos, pelas prioridades que a escola estabelece e pela apreciação dos recursos que pode mobilizar. Num outro nível, a condução do processo cabe aos profissionais que trabalham com cada grupo de alunos. É neste nível, de definição do projeto curricular de turma, que a articulação entre as diferentes áreas do currículo se pode tornar realidade.

Um papel central é desempenhado, no 1º ciclo, pelo professor titular de turma, com o apoio de outros profissionais, e nos 2º e 3º ciclo, pelo conselho de turma. Num terceiro nível, a responsabilidade cabe a cada professor, implicando a tomada das decisões adequadas e a condução do trabalho concreto com os seus alunos, enquadrado pelos órgãos coletivos em que está integrado.

Figura 30 – Diferentes níveis de decisão e organização curricular.



2.3.2 – Contextos/níveis de decisão curricular.

O projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) iniciado em 1996, com o lançamento de um processo de análise denominado de Reflexão Participada do Currículo, em que se começa a questionar o insucesso da reforma curricular, enquadrada, em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e orientada pelo Decreto-lei nº 286/89, desenvolveu-se progressivamente numa

rede de escolas do ensino básico e veio a dar lugar a uma reorganização curricular, consagrada no Decreto-lei nº 6/2001.

O desenvolvimento curricular está sujeito a um processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos contextos e níveis, consequentes entre si.

D' Hainaut (1980) e Pacheco (2001) propõem na sua conceptualização em torno de currículo, a divisão em três os contextos e níveis de decisão.

A tomada de decisão é, em primeira instância, realizada ao nível macro, no âmbito da administração central nos aspetos político-administrativos, concretizando-se pela prescrição de normativos. Num segundo nível, o meso, centra-se ao nível da gestão e na abrangência do agrupamento de escolas materializa-se através do projeto educativo de agrupamento e no seu projeto curricular. Por fim, a tomada de decisão, ao nível micro, da realização, no espaço da sala de aula, consubstancia-se com o projeto curricular de turma.

Neste sentido, o desenvolvimento curricular trespassa todo o currículo desde o prescrito ao real ou realizado, ou seja, desde o projeto social nacional, em todas as suas dimensões educativas, políticas, económicas, éticas, culturais... como a expressão da vontade nacional até aos projetos educativos e curriculares de agrupamento e de turma, contextualizados à realidade onde estão inseridos e que se realizam na mais pequena das células, do complexo sistema educativo, a sala de aula.

Quadro 47 - Contextos e níveis de decisão – abrangência/ concretização.

Níveis de decisão	Abrangência e concretização
Macro	Político /administrativo – nacional - normativos.
Meso	Gestão agrupamento de escolas; Projeto educativo de escola/agrupamento; Projeto curricular de escola/agrupamento.
Micro	Realização turma/ projeto curricular de turma.

A realização do currículo ao nível meso, o da gestão, é concretizada, num primeiro momento, no projeto educativo. Este será “ (...) elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os modelos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa” (Costa, 1991: 10).

Contudo, para que se possa contextualizar o currículo nacional ao nível do agrupamento é necessário dinâmicas de flexibilização curricular que só podem ocorrer num quadro de autonomia escolar.

Num segundo momento, a concretização é feita pela construção do projeto curricular de escola/agrupamento, ou seja, “à modelação dos conteúdos pelos professores atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da

comunidade dos professores” (Pacheco, 2001: 91) e sua adequação ao projeto educativo de grupamento e do desenho curricular patenteado pela administração central.

Num último momento a concretização será feita através do projeto curricular de turma.

A centralidade será dada ao nível da gestão do agrupamento de escolas com a realização do projeto curricular de agrupamento. É a este nível de concretização curricular que se deverá fazer o ajustamento do currículo nacional prescrito pela administração central, ao contexto concreto e real onde o agrupamento de escolas está inserido.

Quadro 48 - Coordenação do ensino – Conselho de Turma/Equipas Educativas.

Dimensões	Conselho de Turma	Equipas Educativas
Coordenação do ensino	O Diretor de Turma tem muita dificuldade em promover uma efetiva coordenação do ensino, tendo em conta todos os alunos da sua turma.	A equipa educativa coordena conjuntamente todo o ensino no conjunto dos alunos do agrupamento de turmas.
Gestão Curricular	Cada professor, de cada disciplina coordena o ensino seguindo a orientação do respetivo departamento curricular.	A equipa educativa coordena a gestão curricular seguindo as orientações da equipa educativa e do coordenador da equipa.
Monitorização das aprendizagens	Cada professor, de cada disciplina monitoriza a aprendizagem dos alunos com informação limitada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas restantes disciplinas.	A equipa educativa monitoriza a aprendizagem dos alunos em geral e em cada disciplina com informação partilhada sobre o progresso e as dificuldades de cada aluno nas diferentes disciplinas.

Capítulo III

LIDERANÇA

Capítulo III

LIDERANÇA

3.1 – A decisão no sistema escolar.

Liderança, um dos fenómenos mais observados e menos compreendidos” (Burns 1978).

Decidir o quê - como - com quem? (Roldão, 1999).

É inquestionável que o tema da liderança é hoje um tópico importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar. De tal forma que “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de atualidade” (Delgado, 2005) e um excelente campo de investigação. Apesar da multiplicidade de estudos “o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido” (Sanches, 1998), não devendo esquecer-se que a expressão e os conceitos relacionados “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite e Nelson, 2005). Adotando a abordagem de processo como modelo de explicação da realidade curricular comprova-se que o estudo e compreensão dessa mesma realidade pode fazer-se por uma série de vertentes que referem tanto a sua complexidade como a sua diversidade decisional (Pacheco, 1996:145). Deste modo, é fundamental inscrever na agenda das mudanças a partilha das tomadas de decisão curricular ao nível das parcerias (partnership) e ao nível da liderança (leadership).

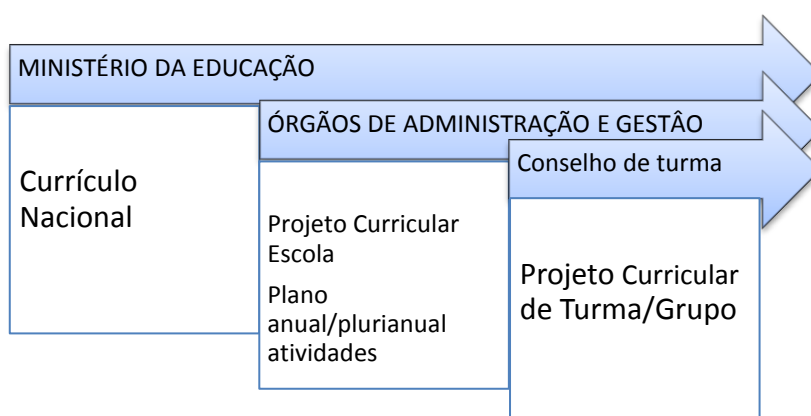
“Por projeto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”. Acrescenta a mesma autora que o currículo nacional contém em si uma dimensão de projeto em sentido lato. Refere, ainda (1999) que: “O currículo nacional corporiza um projeto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez, o projeto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projetos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente.”

O currículo torna-se projeto curricular quando a escola o operacionaliza nas suas opções e prioridades de aprendizagem, nas suas estratégias e nos seus objetivos.

Também o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no artigo 2º, ponto 3, refere: “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão”.

E no artigo 2º, ponto 4 que: “As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

Figura 31 - Do Currículo Nacional ao PCT.



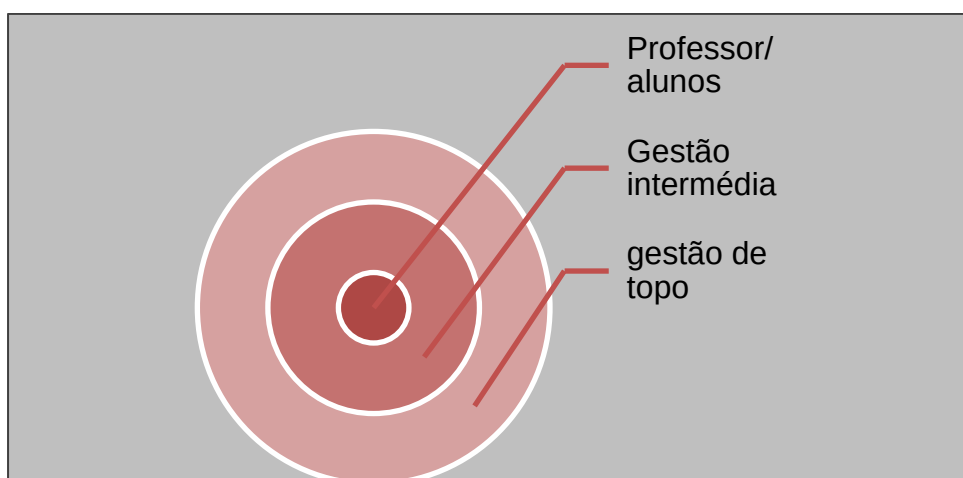
A decisão no sistema escolar situa-se em vários níveis. Num primeiro, a escola define o seu projeto curricular, o qual constitui uma componente fundamental do projeto educativo. As decisões que, dentro dos limites estabelecidos no currículo nacional, são tomadas neste nível – organização das

áreas disciplinares e dos tempos letivos, distribuição do serviço docente – são orientadas pela análise do contexto e dos problemas concretos, pelas prioridades que a escola estabelece e pela apreciação dos recursos que pode mobilizar. Num outro nível, a condução do processo cabe aos profissionais que trabalham com cada grupo de alunos. É neste nível, de definição do projeto curricular de turma, que a articulação entre as diferentes áreas do currículo se pode tornar realidade

Um papel central é desempenhado, no 1º ciclo, pelo professor titular de turma, com o apoio de outros profissionais, e nos 2º e 3º ciclo, pelo conselho de turma. Num terceiro nível, a responsabilidade cabe a cada professor, implicando a tomada das decisões adequadas e a condução do trabalho concreto com os seus alunos, enquadrado pelos órgãos coletivos em que está integrado. A gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem-se nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objetivos e conteúdos prioritários e respetiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adotar, as metodologias a privilegiar, os projetos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover.

Tal conjunto de procedimentos implica o envolvimento, a diferentes níveis de intervenção, de diversos agentes: o professor, ao nível *micro* da aula, os responsáveis da gestão ao nível *macro* da escola. No nível *meso* situam-se outros decisores influentes através do desempenho de funções específicas, tais como o coordenador de departamento curricular, o delegado de disciplina (ou o chefe de departamento curricular), e o diretor de turma. A nível *macro*, devem salientar-se os papéis dos responsáveis pela gestão e direção da escola que são os agentes e dinamizadores da política educativa global da escola, com as repercussões que a mesma tem na cultura e clima da instituição, conforme ilustramos através da Figura 32.

Figura 32 - Diferentes níveis de intervenção ao nível da decisão na escola.



No decurso da decisão curricular, a complexidade das decisões com que os professores sistematicamente são confrontados exige que cada professor tenha de refletir, de um modo crítico, sobre o impacto que o currículo efetivamente tem sobre os alunos (Beyer, 1991:304). Tal processo traduz-se por uma tríade de etapas identificadas por Jackson (1968) como decisões pré-ativas, interativas e pós-ativas. E objeto de decisão em cada uma destas etapas um complexo conjunto de fatores, dentro de determinadas limitações institucionais, que engloba informações sobre os alunos, diferenças individuais entre professores, natureza e tipologia das tarefas, atribuições sobre as causas da conduta do aluno, juízos sobre os alunos e sobre os conteúdos (Shavelson & Stern, 1981). Como qualquer outro ator social, o professor age consoante o conhecimento prático (Gimeno, 1998), que é estruturado em função da aquisição do conhecimento profissional, e das coordenadas formais que se apoiam na teoria de decisão.

A questão central é a de saber como é que o professor conjuga as suas decisões, interrelacionando os fatores determinantes das opções curriculares: o conteúdo, o contexto, os professores e os alunos. Assim, a "deliberação curricular é um processo de ponderação sobre as muitas possibilidades de resolução de problemas" (McCutcheon, 1995:3).

De acordo com o D.C.E. (1983), há quatro elementos fundamentais nas tomadas de decisão: 1 - O que decide; deve ser racional, isto é capaz de classificar as propostas eleitas e consequentemente deve introduzir uma ordem de preferência a cada proposta. 2 - O ambiente, as situações ou estados do contexto. 3 - As decisões; são o conjunto das alternativas possíveis, estratégias ou percursos de ação que correspondem a diferentes ações de acordo com cada caso. 4 - As consequências; uma decisão tomada por um indivíduo jamais se encerra em si mesma; implicando necessariamente uma seleção de entre várias alternativas de ação.

Quadro 49 - Diferentes estados do contexto (Fonte: Pacheco, 1999, citando D.C:E.1983).

Contexto adequado	O indivíduo deve conhecer com exatidão as circunstâncias em que deve tomar a decisão.
Contexto ligeiramente incerto	O indivíduo não conhece todas as circunstâncias, não possui um conhecimento exaustivo do contexto.
Contexto parcialmente incerto	O primado da informação empírica sobre a informação racional e por isso todo o ajuste de dados é simulado.
Contexto totalmente incerto	A maior parte de informação que se possui é de natureza racional.

3.2 – Liderança e dinâmicas de gestão pedagógica.

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. (Lima, 2002).

Liderança é o processo de conduzir um grupo de pessoas, transformando-o numa equipa que gera resultados. É a habilidade de motivar e influenciar os liderados, de forma ética e positiva, para que contribuam voluntariamente e com entusiasmo para alcançarem os objetivos da equipa e da organização. A Gestão Pedagógica é a mais importante e mais significativa na gestão escolar visto que gerência a área educativa, propriamente dita, da escola e da educação escolar. É ela que determina os objetivos para o ensino, sejam eles gerais ou específicos; definindo também as linhas de atuação de acordo com os objetivos e as características da comunidade e dos alunos. Para isso propõe metas a serem atingidas, elabora os conteúdos curriculares e faz o acompanhamento pedagógico, avaliando o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e do cumprimento das metas. Além de observar o desempenho dos alunos, do corpo docente e de todos da comunidade escolar.

Sabemos que a escola é uma instituição que tem na instrução sua principal dimensão educativa, educa através da instrução (Monteiro, 2001:121). Entretanto observamos que o ensino não é a finalidade do processo educativo, é o meio pelo qual a aprendizagem do aluno é efetivada. Como confirma Borges e Moreira (2003): “O aluno, com a sua identidade particular, é o ponto de partida para a organização do ensino que, por sua vez, só terá sido bem-sucedido se o aluno, agora como ponto de chegada, tiver aprendido significativamente”. É uma situação de ensino que corresponde ao momento em que uma pessoa, intencionalmente, ajuda outra a produzir algum tipo de conhecimento. Mas isso não acontece de qualquer forma, em qualquer lugar.

Segundo Borges (2003) a prática pedagógica é uma atividade complexa e dinâmica, que se efetiva num ambiente social particular, formalmente responsável pela educação do aluno. Sendo assim, a ação pedagógica deve atender à demanda do contexto atual, com uma organização que possibilite formar cidadãos críticos, capazes de lidar, conscientemente, com a realidade científica e tecnológica na qual estão inseridos.

No âmbito da psicologia das organizações, tornou-se comumente aceite a ideia de que a liderança surge pela conjugação do potencial de um indivíduo para ser líder com a necessidade de um grupo ter alguém que assuma tal posição, procedendo aquele ao tratamento das informações do sistema de que faz parte e tentando criar condições para a tomada de decisões, a integração das diferentes componentes do sistema (nomeadamente os diferentes membros, construindo a consciência de grupo) e a definição do investimento das energias do grupo (função motivacional). A liderança é um fenómeno intrinsecamente relacionado com o contexto em que os professores trabalham. É criada pelos professores no contexto da sua atuação nas questões curriculares e através dos elementos culturais estabelecidos (Elliot, 1997).

Para que a liderança seja um processo eficaz, ou seja, que venha a ser desenvolvida no sentido de atingir os objetivos estabelecidos e assim potenciar o desempenho das equipas, é necessário ter em conta várias componentes. De acordo com Martens (1987) as componentes de uma liderança eficaz centram-se em quatro grandes áreas:

- ✓ Qualidades do líder;
- ✓ Estilos de Liderança;
- ✓ Características do liderado;
- ✓ Fatores situacionais

Figura 33 - Componentes de uma liderança eficaz (Fonte: Martens, 1987 - adaptada).



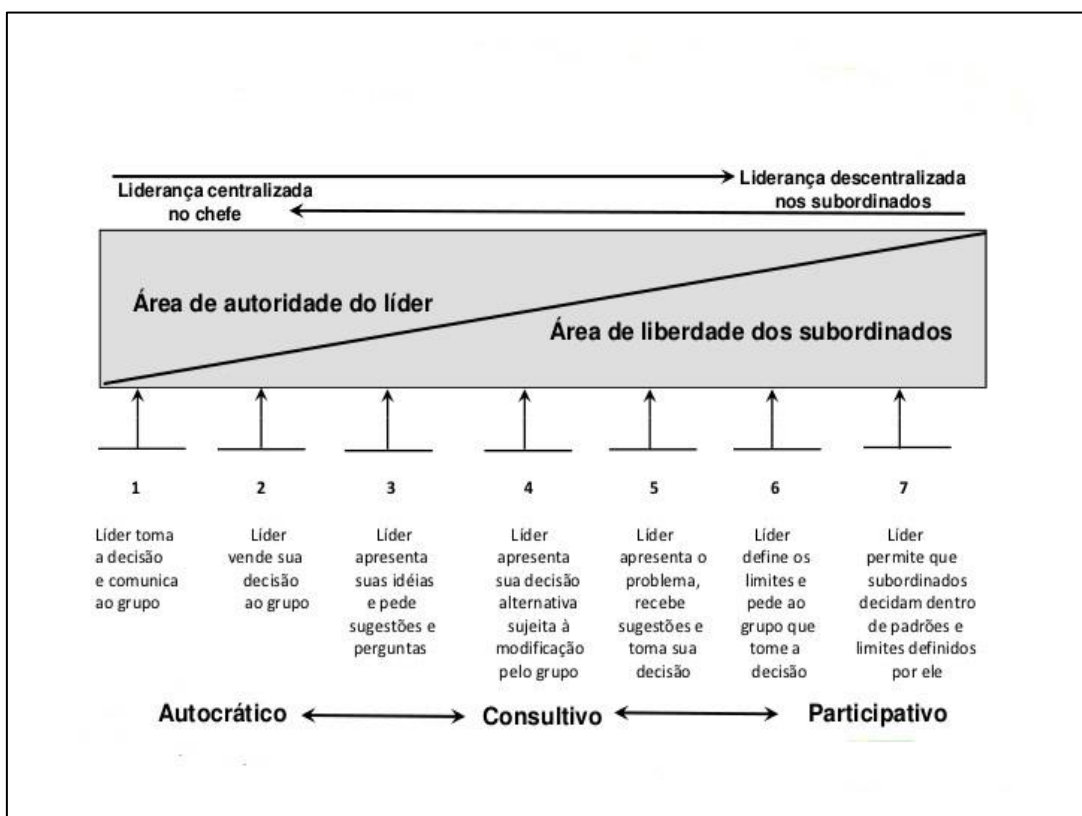
Será de toda a importância para o presente estudo a caracterização dos diferentes tipos de liderança. Segundo Kurt Lewin, citados por White e Lippit (1975), em Peixoto et al (2003), aparecem descritos da seguinte forma:

Quadro 50 - Estilos de liderança segundo Lewin (Fonte: Peixoto et al, 2003).

ESTILOS DE LIDERANÇA SEGUNDO LEWIN		
Conduta Autoritária	Conduta Democrática	Laissez-faire
Toda determinação de política é feita pelo líder	Toda questão de política de discussão e de decisão é feita pelo grupo, encorajado e ajudado pelo líder	Toda liberdade para decisão do grupo ou dos indivíduos, sem participação do líder.
Técnicas e etapas de atividades ditadas pelo líder; um só ponto é tratado de cada vez; as etapas futuras permanecem sempre em grande parte confusas.	Perspectiva de atividade estabelecida pendente de um período inicial de discussão. As etapas gerais na direção do objetivo do grupo são esquematizadas; ocorrendo necessidade o líder sugere duas ou três técnicas dentre aquelas que o grupo	O líder fornece os materiais variados; se lhe pede, ele fornecerá informações suplementares. Ele não toma parte na discussão.
O líder, habitualmente, determina a cada membro seu trabalho e seus colegas de equipe.	Os membros são livres para trabalhar com um colega de sua escolha; a decisão das tarefas é confiada ao	Ausência completa de participação do líder.
O dominador é pessoal em seus elogios e em suas críticas ao trabalho de cada membro, porém permanece fora da participação ativa do grupo, exceto na demonstração. Ele é amistoso ou bastante impessoal e às	O líder é objetivo ou realista em seus elogios e suas críticas e procar ser, espiritualmente, um membro regular do grupo, sem para isso cumprir uma parte demasiada do trabalho.	Raros comentários sobre a atividade do grupo, a não ser quando solicitados; nenhuma tentativa para participar ou para inferir com o curso dos acontecimentos.

No entanto, tem vindo a reconhecer-se, à luz dos contributos das teorias organizacionais mais recentes, que não há estilos fixos, imutáveis; a liderança é dominada por múltiplos fatores que as teorias do perfil (assente nos traços de personalidade do líder), do comportamento (assente na gestão das tarefas e das pessoas com que o líder interage) e a da contingência (assente nas condições contextuais em que a liderança ocorre) têm procurado explicar. Torna-se portanto admissível a hipótese de, na confluência dessas explicações, um líder poder situar o seu estilo de relação com os elementos do grupo na diagonal, deslocando-se ora para um estilo autoritário, ora mais participativo, como podemos observar pela Figura 34.

Figura 34 - Contínuo de liderança (Fonte: adaptado de Tannenbaum e Schmidt 1973).



No caso do diretor de turma, a natureza das interações a construir e a dimensão relacional associada aos vários destinatários da sua atuação colocam sentidos completamente difusos para o que seja a liderança dele esperada ou por ele assumida (Peixoto et al, 2003:63).

A liderança no contexto educativo encontra-se distribuída pelos vários atores educativos, ganhando contornos específicos associados a questões de reconhecimento do profissionalismo com que se exerce determinado papel.

Digamos que a liderança curricular, enquanto ligada ao conceito de currículo como construção social (Goodson, 1997) e como construção cultural (Grundy, 1987), provém do contexto histórico, incluindo os documentos oficiais, do contexto ideológico, ao nível das representações sociais que incluem crenças, valores e atitudes e das experiências individuais. A atuação do professor, em qualquer contexto particular, depende não só das estruturas de que faz parte, como também das suas vivências e experiências. Neste caso, a investigação educativa tem demonstrado que a mudança ao nível das práticas escolares torna-se num processo inconsequente, pois é determinado pelo movimento de decisão "Top-down" e pela ideia de que os professores não são efetivamente nem líderes curriculares nem líderes da mudança, ignorando-se, assim, a realidade das escolas e acreditando-se que a mudança deve ser concebida pela lógica administrativa.

Por isso, a inovação curricular depende, fundamentalmente, de uma série de fatores que conduzem à liderança do professor, sobretudo naquilo que se

prende com a sua capacidade para interpretar o currículo, transformando-o, na busca da noção defendida por Stenhouse (1994), numa hipótese de trabalho que deve interligar as intenções e a prática, fatores esses que são identificados do seguinte modo por Elliot (1997:2): criar uma atmosfera não ameaçadora no aspeto social das relações escolares; focalizar a mudança nos aspetos relativos ao processo de ensino e aprendizagem; garantir o funcionamento das estruturas organizacionais para facilitar a organização das iniciativas curriculares e a criação de redes de comunicação.

Destes fatores, salientamos o movimento do "desenvolvimento curricular baseado na escola", que tem servido para justificar conceptualmente as ideias de reestruturação escolar, e que globalmente se explica pela centralidade da escola e pelo papel ativo dos atores na construção do currículo. No entanto, se as próprias pessoas não mudarem em termos de mentalidade curricular, como poderemos justificar a centralidade curricular da escola ou dos professores? A resposta encontra-se quer na alteração das práticas curriculares no interior das escolas e das salas de aula, quer na busca de qualidades pessoais significativas para a liderança curricular do professor, quer ainda, e como sugere Apple (1996:139), na alteração das macro e micro relações de poder.

Formulando a interrogação de outro modo, a liderança curricular levanta a seguinte questão: que aspeto do contexto educacional se revela significativo no âmbito da atividade da liderança do professor?

Do estudo realizado por Elliot (1997) os domínios mais relevantes da liderança do professor são, por ordem de valorização, a sala de aula, as atividades extracurriculares e a escola, mantendo-se esta hierarquia no desejo de participar em atividades de liderança no futuro, de acordo com o quadro que a seguir apresentamos:

Quadro 51 - Níveis de participação e níveis desejáveis de participação nas atividades de liderança curricular (Fonte: Elliot, 1997).

Domínio da atividade de liderança	Níveis de parceria Corrente média (Desvio-Padrão)	Níveis desejáveis Média (Desvio-Padrão)
Sala de Aula	4.0 (.55)	4.1 (.50)
Escola	2.8 (.82)	3.3 (.77)
Extra- Currículo/Comunidade	3.1 (.68)	3.5 (.63)

3.3 – O Papel do Diretor de turma.

“A liderança intermédia é fulcral para a escola ser inclusiva e de excelência procurando a qualidade da educação (...). A liderança do diretor de turma contribui para proporcionar uma linha de orientação e de direção da escola convocando a intervenção de todos os atores educativos” (Alarcão & Tavares, 2003).

"... Se estamos seriamente preocupados acerca das mudanças na vida e na aprendizagem dos nossos alunos por que razão não incluímos na nossa agenda da transformação, pelo menos em parte, as experiências dos alunos? Se, por acaso, somos velhos demais para aprender com os alunos teremos então que encontrar caminhos para que as suas vozes sejam construtivas e não antagónicas e precisaremos de manter explicitamente o nosso respeito perante aquilo que eles têm a dizer sobre as suas experiências de aprendizagem" Rudduck (1997).

Ao diretor de turma cabe estabelecer a ligação entre o aluno, o grupo-turma, os professores da turma, os pais, os órgãos da escola e a comunidade envolvente. Depreende-se daqui o papel de gestor e de liderança do diretor de turma na escola, que deve possuir competência profissional, pois tem de conhecer os normativos legais que regulam o sistema educacional e ter capacidade de relacionamento, que regula o nível de intervenção junto dos alunos e família, bem como mediar as relações que se interpõem diariamente na própria escola. Assim, o perfil do diretor de turma é o de um profissional de educação, 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 (Favinha, 2010) e executa imensas tarefas pelo que advogamos que seja a face mais visível e marcante da escola dada a interface que estabelece entre esta, a família e restante comunidade. Parece-nos relevante que o diretor de turma assuma a dinamização de formas de trabalho que integre diferentes elementos do conselho de turma consoante a natureza da problemática a tratar, de forma a rentabilizar as reuniões. O pensamento traduzido por Roldão (1995) que sustenta que se deve restituir as funções do diretor de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular de modo a contribuir para uma educação de qualidade na escola. Compete à escola e aos seus órgãos conceber, aprovar e avaliar o PCE que decorre do PE. Nele são definidas as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, estabelecendo as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as características dos seus alunos e gestão de recursos humanos e materiais de que dispõe (Silveira, Lemos, Macedo & Gargaté, 2003).

Quadro 52 - Competências do diretor de turma.

DIRETOR DE TURMA	
O Diretor de Turma é nomeado pelo Conselho Executivo, preside às reuniões do Conselho de Turma e é preferencialmente um professor profissionalizado da mesma, devendo lecionar a totalidade dos alunos.	
COMPETÊNCIAS	1. Desenvolver ações que promovam e facilitem a integração dos alunos na vida escolar, no âmbito do projecto educativo; 2. Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e orientação necessária ao desempenho das atividades próprias da ação educativa; 3. Garantir uma informação atualizada (mensalmente) junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das atividades escolares; 4. Informar por escrito, no início do ano letivo, os pais/encarregados de educação sobre o horário de atendimento; 5. Examinar os casos de insucesso disciplinar definindo estratégias de atuação que respeitem os critérios observados nos normativos legais e no RI da escola, assegurando a participação de alunos, professores, pais e encarregados de educação; 6. Assegurar a avaliação da dinâmica global da turma; 7. Propor, com a aprovação do conselho de turma, medidas de apoio educativo, apresentando ao coordenador de ciclo um relatório elaborado pelos professores que as solicitam. 8. Garantir uma informação atualizada junto do respetivo conselho de turma, dos critérios definidos em Conselho Pedagógico; 9. Adotar estratégias e criar condições para a realização de atividades interdisciplinares, no domínio das atividades extra curriculares; 10. Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos; 11. Elaborar planos de recuperação, decorrentes da avaliação sumativa extraordinária; 12. Propor alunos, com a aprovação do conselho de turma, para a avaliação especializada; 13. Elaborar, em caso de retenção, um relatório que deverá ser submetido à aprovação da coordenação do respetivo ciclo; 14. Promover a comunicação e formação de trabalho cooperativo entre professores e alunos; 15. Apresentar ao Conselho Executivo/Diretor, um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido. Organizar o calendário das provas globais.

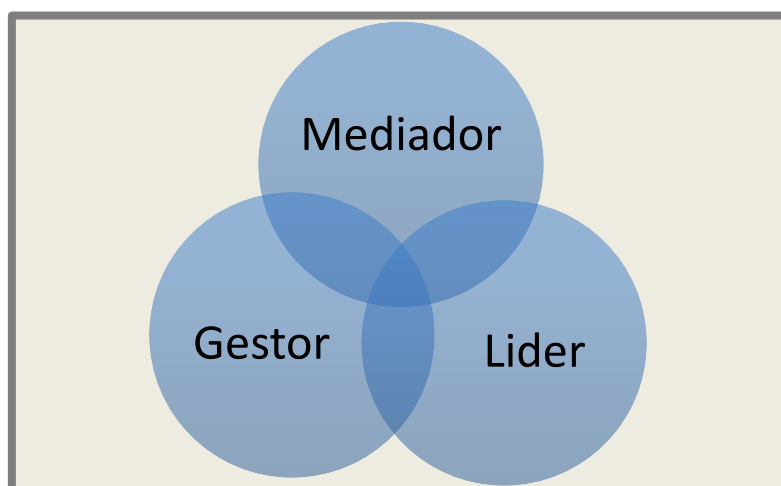
O diretor de turma é nomeado pelo diretor, preside às reuniões do conselho de turma e é preferencialmente um professor profissionalizado desse conselho, devendo lecionar a totalidade dos alunos. Cabe ao diretor de turma lecionar à mesma turma as disciplinas ou áreas disciplinares respeitantes ao seu grupo de recrutamento, a área curricular não disciplinar de formação cívica e, sempre que possível, uma das outras áreas curriculares não disciplinares, sendo-lhe atribuídas as seguintes competências:

- Desenvolver ações que promovam e facilitem a inclusão dos alunos na vida escolar, no âmbito do projeto educativo e do projeto curricular de turma; garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e orientação necessária ao desempenho das atividades próprias da ação educativa; garantir uma informação atualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das atividades

escolares; informar por escrito, no início do ano letivo, os pais/encarregados de educação sobre o horário de atendimento; examinar os casos de insucesso disciplinar definindo estratégias de atuação que respeitem os critérios observados na Lei n.º 30/2002 de 20 de dezembro, parcialmente alterada pela Lei nº3/2008 de 18 de janeiro, e no RI da escola, assegurando a participação de alunos, professores, pais e encarregados de educação; orientar as estratégias de atuação com base na legislação em vigor; assegurar a avaliação da dinâmica global da turma; propor, com a aprovação do conselho de turma, medidas de apoio educativo, apresentando ao coordenador de ciclo um relatório elaborado pelos professores que as solicitam; garantir uma informação atualizada junto do respetivo conselho de turma, dos critérios definidos em conselho pedagógico; adotar estratégias e criar condições para a realização de atividades interdisciplinares e pluridisciplinares no domínio das áreas disciplinares e não disciplinares; coordenar o processo de avaliação dos alunos; elaborar planos pedagógicos e coordenar as estratégias do projeto curricular de turma, decorrentes da avaliação contínua; propor alunos, com a aprovação do conselho de turma, para a avaliação especializada; elaborar, em caso de retenção, um relatório que deverá ser submetido à aprovação da coordenação do respetivo ciclo; promover a comunicação e formação de trabalho cooperativo entre professores e alunos; apresentar ao diretor, um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido e participar na organização do calendário das provas globais, no caso da sua realização.

Roldão (1995) sublinha que a intervenção do diretor de turma se enquadra no âmbito das suas competências, na medida em que é ele o responsável, no quadro da gestão da escola, pela área que à turma diz respeito. Por outro lado, o desempenho destas funções é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham. Finalmente, é o diretor de turma quem, pela sua ação privilegiada junto de alunos e encarregados de educação, detém uma posição particular que lhe permite relacionar o conhecimento e análise de situação que lhe advém dessas diferentes vertentes de ação.

Figura 35 - O papel do diretor de turma.



Na dinamização da atividade e dos debates no conselho de turma, podem adotar-se estratégias diversas que operacionalizem com mais eficácia o trabalho dos professores no quadro deste órgão e rentabilizam o tempo disponível (Roldão 2002):

- Organizar subgrupos de docentes encarregados de preparar atividades (por exemplo, organização de um perfil de competências, preparação de um projeto interdisciplinar) ou temas de análise para as reuniões (por exemplo, estudo da caracterização global da turma, mediante levantamento prévio pelo diretor de turma);
- Propor modos de circulação prévia de documentos elaborados pelos professores de uma reunião para outra, incidindo em questões comuns: estratégias, avaliação, outras;
- Organizar modalidades de apresentação das finalidades e aspetos essenciais dos vários programas, através de breves sínteses escritas, que podem servir de base à definição de competências, capacidades e atitudes a desenvolver nas diferentes disciplinas;
- Organizar pequenos estudos de caso, relativamente a situações específicas de alunos ou problemas de aprendizagem globais, subdivididos em áreas de análise a cargo de grupos de dois ou três professores.

Tal lógica de funcionamento da direção e do conselho de turma implica uma mudança na natureza das reuniões, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efetiva gestão e intervenção, em lugar da habitual repetição/constatação dos problemas e situações surgidos na turma, em que se consome, às vezes com pouca utilidade, muito do tempo disponível.

Evidencia-se também a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das direções de turma que não pode de modo algum ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída. A distribuição de direções de turma para mero completamento de horários, quase sempre a professores menos experientes — prática infelizmente frequente — não tem qualquer sentido se queremos que o diretor de turma assuma as funções de gestão curricular e coordenação pedagógica que realmente lhe cabem.

O envolvimento das famílias nos processos de ensino e da aprendizagem é importante (César, 2012) e uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos e reforça a confiança entre todos, previne a indisciplina na sala de aula e fomenta o rendimento escolar dos discentes (Estanqueiro, 2010). No entanto, o envolvimento parental individual não se consegue atingir por decreto, mas com formação e estratégias que visem a vivência de parcerias que se vão desenvolvendo intra e inter-escolas (Villas-Boas, 2001).

3.4 – A relação Professores / Diretor de Turma no plano da Gestão do Currículo.

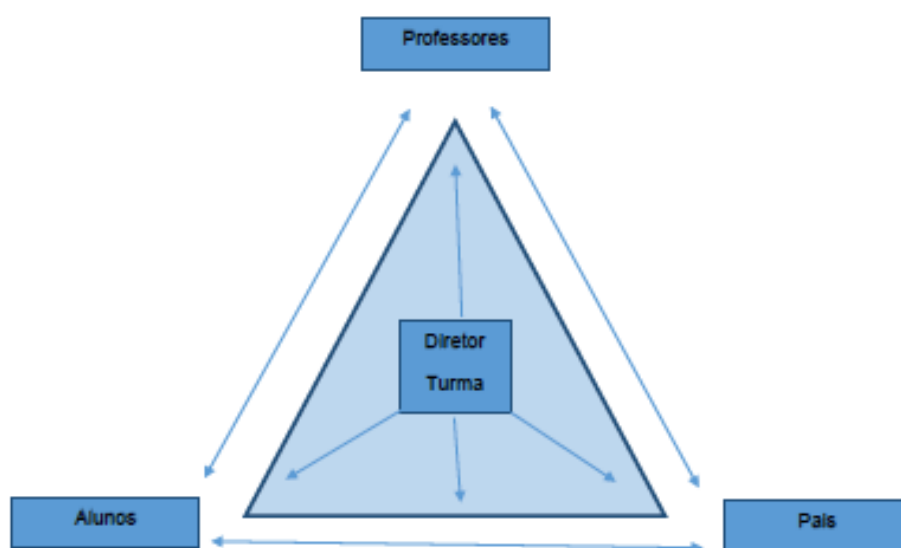
O diretor de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação – das atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência e – de articulação / mediação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Estas funções do diretor de turma situam-se assim na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. O diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Marques, cit Roldão, 2002:73).

Roldão (1995) defende que o diretor de turma é um mediador entre a docência e a gestão curricular. Para a mesma autora, a função de diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação.

A coordenação que se espera do diretor de turma não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de problemas que cabem, propriamente, ao desenvolvimento curricular nomeadamente: a estruturação das atividades de aprendizagens da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades; a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socioeconómico e cultural e seu percurso escolar anterior; o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver

através do conjunto de disciplinas e áreas curriculares; a clarificação de atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições interdocentes, com que os alunos terão dificuldades em lidar (Roldão 1995). Roldão (1995) sustenta que a ação do diretor de turma junto dos docentes do conselho de turma é crucial e não pode ser separada das restantes. Junto dos professores, desempenha uma função de coordenação e de articulação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Deste modo, ao exercer estas funções posiciona-se na interface entre a docência e a gestão. Por um lado, é um professor que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento de gestão, a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Roldão, 1995).

Figura 36 - Competências relacionais do DT.



Roldão (1995) considera que as competências do diretor de turma na gestão curricular relacionam-se com a gestão do currículo do grupo turma, com o desenvolvimento curricular e com a relação funcional entre os docentes que coordena.

Favinha, Góis e Ferreira (2012:10) consideram o papel do diretor de turma essencial enquanto coordenador de uma equipa de trabalho, uma vez que, ao dirigir os conselhos de turma, contribui para “identificar, caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver os problemas detetados e proceder à (re) organização da filosofia de trabalho adequando-o ao contexto real da turma.”

Para Roldão, a gestão curricular do diretor de turma deve incidir sobre quatro dimensões: reconstrução, diferenciação, adequação e construção curriculares.

Reconstrução curricular — Diz respeito a todo o processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta, o que implica reequacionar, em termos da situação específica da turma — estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas — os objetivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo formal.

Diferenciação curricular — Refere-se a todo o processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas atividades dirigidas para objetivos de aprendizagem comuns.

Adequação curricular — Trata-se de articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha. É por exemplo o caso da adequação a populações portadoras de diferenças culturais ou de ajustar o currículo às características dos modos de aprendizagem próprios de diferentes níveis etários.

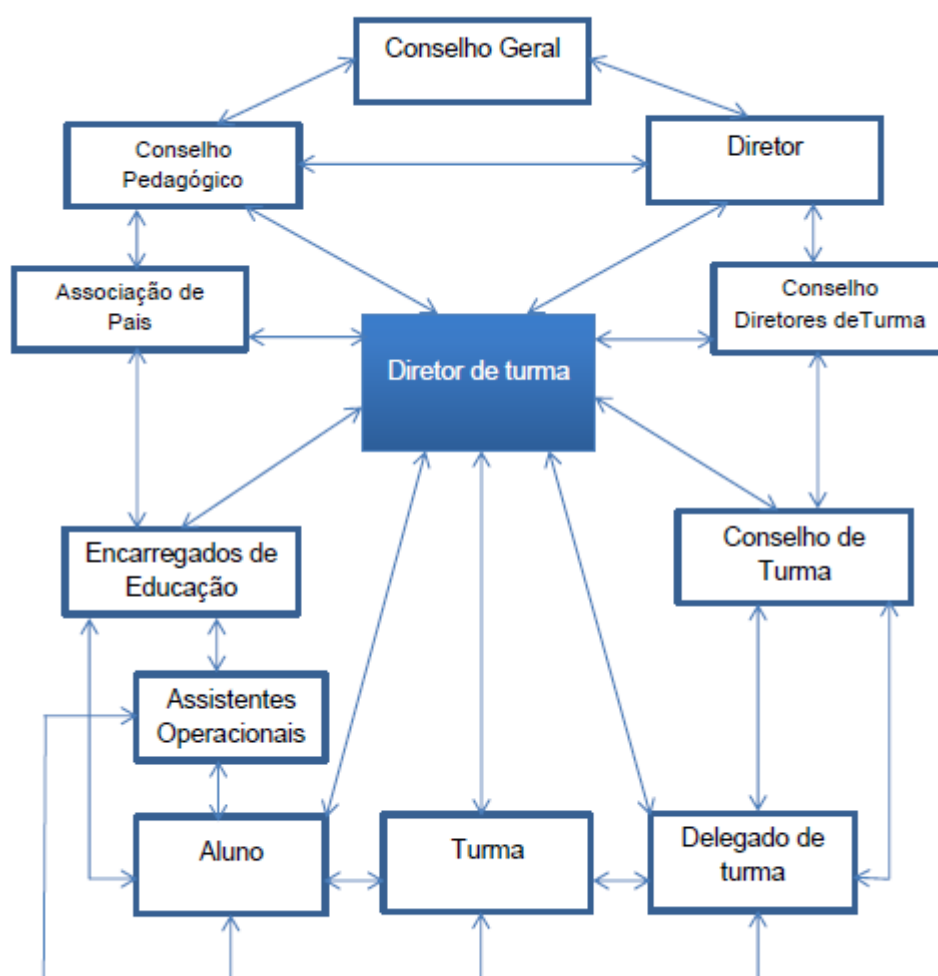
Construção curricular — Falamos aqui daqueles espaços de intervenção em que os professores criam currículo, como é, por exemplo, o caso da área escola, ou a construção de projetos diversos por iniciativa de uma ou mais disciplinas, ou o desenvolvimento de atividades educativas extracurriculares (visitas, clubes, jornal de escola, teatro, etc.). Nestes casos, o docente tem de definir o processo curricular na sua globalidade, dos objetivos aos conteúdos, estratégias e modos de avaliação. É em articulação com a gestão do currículo que compete essencialmente ao professor, nas vertentes anteriormente enunciadas, que podemos enquadrar o papel que cabe ao diretor de turma relativamente à coordenação / dinamização dessas diferentes dimensões da gestão curricular.

Em todas as dimensões curriculares descritas existem elementos comuns no que diz respeito à questão da gestão curricular:

- É sempre necessário que esta gestão passe pela interação / cooperação entre os docentes de uma turma, o que implica alguma reconversão do tipo de atividade a assumir pelos conselhos de turma, nomeadamente em períodos críticos do ano letivo, como é o caso do período de preparação anterior ao início das aulas e da fase pós-ano letivo, em que muita da reflexão e análise sugeridas podem ser preparadas;
- O diretor de turma desempenha sempre um papel-chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento curricular, embora isso não signifique que se substitua ou imponha as suas decisões aos professores; pelo contrário, o seu papel de gestor deste processo terá de ser o de animador, organizador, coordenador, da dinâmica criada pelos docentes do conselho de turma.

Os pressupostos acima enunciados têm implicações na gestão curricular a vários níveis. No que se refere aos *docentes*, implica uma reconversão das suas práticas em termos de valorizarem de forma diferente a função colegial do órgão conselho de turma, equacionando a sua atividade docente, autónoma e específica, numa perspetiva integrada e articulada com os restantes docentes da turma e em colaboração estreita com o diretor de turma; é necessário que os professores claramente se reconheçam e assumam como atores intervenientes, produtores de saber e decisores na gestão pedagógica e curricular.

Figura 37 - Atribuições do diretor de turma na gestão curricular (Fonte: Elliot, 1997 - adaptada).



As atribuições do diretor de turma na gestão curricular enquadram-se no desenvolvimento curricular, na gestão do currículo da turma e na relação funcional entre este e os docentes que coordena (Roldão, 1995). A sua função deve ser repensada tendo por base que os alunos da turma trabalham com diferentes professores, que cada disciplina tem o seu currículo e que se estabelecem relações entre os atores educativos (Roldão, 1995). A sua ação junto dos docentes que coordena é crucial pois articula os processos de desenvolvimento curricular levados a cabo por cada professor do conselho de turma na linha defendida por Roldão (1995), que não podem dissociar-se de

todos os aspetos alocados ao processo de ensino aprendizagem (objetivos, conteúdos, valores). Julgamos fulcral o seu papel, enquanto coordenador de uma equipa de trabalho, pois contribui de forma decisiva para, em sede de reuniões de trabalho, identificar e caracterizar as situações problemáticas da turma e resolver os problemas detetados e proceder à (re) organização da filosofia de trabalho adequando-o ao contexto real da turma. Neste âmbito, o diretor de turma atua como gestor do processo de desenvolvimento do currículo e pode ser a força motriz para introduzir inovações curriculares propondo projetos de índole curricular, como por exemplo, integração curricular construindo-se um plano de ação para aquela turma em concreto e propondo a aprendizagem baseada na resolução de problemas (Vasconcelos & Almeida, 2012).

Para combater o trabalho isolado o diretor de turma exerce a mediação do processo educativo entre os pais, os professores e os alunos, sendo que estes são o elo central e os últimos destinatários da gestão curricular operada. O aluno desempenha um papel de regulador do processo, ao passo que o professor gere o currículo e o diretor de turma gere todo o trabalho realizado, assumindo as preocupações de articulação e coordenação com os processos de desenvolvimento do currículo (Roldão, 1995). Segundo a autora é pelo aluno e para o aluno que se devem centrar as preocupações de gestão curricular assumidas pelo diretor de turma, dada a sua situação privilegiada junto de todos os atores educativos.

O diretor de turma como coordenador do conselho de turma deve criar um sentido de trabalho de equipa biunívoco, realizando-se assim uma efetiva articulação curricular e trabalho colaborativo, no sentido de dar resposta aos problemas da turma por meio da mediação. Roldão (1995) afirma que o diretor de turma enquanto gestor/coordenador atua em várias dimensões do desenvolvimento curricular, potenciando a ação de cada professor como gestor, a saber, reconstrução curricular, diferenciação curricular, adequação curricular e a construção curricular.

O diretor de turma tem de realizar um trabalho de preparação que é de todo o interesse para os professores e alunos, uma vez que não nos parece eficaz e eficiente iniciar o ato de ensinar sem previamente conhecermos a turma com quem vamos trabalhar durante um ciclo de estudos.

O diretor de turma medeia a escola e a família, não se limitando à burocracia, informando os pais sobre como funciona a escola e o percurso escolar dos alunos, realçando os aspetos positivos e convidando-os para participar na vida da escola Estanqueiro, (2010).

O diretor de turma tem um papel fundamental junto dos novos professores que venham a trabalhar com uma nova realidade e que porventura possam não estar preparados, evitando-se assim representações prévias dos alunos que poderão condicionar a sua ação, como adverte Roldão (1995). Assim a gestão operada pelo diretor de turma, junto dos restantes docentes, assume importância, dado ser o veículo de transmissão de todos os dados relativos à turma e suas características, debatê-los com os seus pares numa perspetiva formativa e construtiva, no sentido de adequar os processos de trabalho e as

estratégias de forma a garantir aprendizagens significativas para todos os alunos, evitando leituras subjetivas eventualmente discriminatórias, tal como nos refere Roldão (1995). A prática diz-nos que existe falta de reflexão, partilha e debate no seio dos professores sem prejuízo de existirem troca de experiências e saberes entre docentes que se interessam pelos seus alunos e pela qualidade de ensino que prestam. Se o diretor de turma atuar como um líder gerindo com flexibilidade todos os problemas que se lhe deparam e promover reflexões e atuações conjuntas, contribuirá de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens da turma que comanda, tornando-se o elo mais forte na cadeia de interações entre a escola e a família. Deverá existir entre todos os elementos do conselho de turma um clima de interação e entreajuda principalmente nos momentos cruciais do ano letivo, pois o despacho de organização do ano letivo remete, para o início deste, todo um trabalho de preparação que é objeto de avaliação no fim do mesmo. Neste contexto, como nos diz Favinha (2010), teoricamente o diretor de turma deve estar munido de todas as informações para ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do currículo.

Ao nível organizativo da gestão curricular existem implicações (Roldão, 1995) para os professores na reconversão das suas práticas de forma a valorizarem a função colegial do órgão conselho de turma, assumindo-se como intérpretes e gestores do currículo com autonomia curricular, trabalhando com os seus pares. Para o diretor de turma implica a assunção das funções de gestão e coordenação, não apenas burocráticas, mas exercendo as suas funções de forma equilibrada tendo em conta o trinómio: pais, alunos e professores, que se traduzirá no funcionamento eficaz do PCE e do PCT. O conselho de turma deve ser reconhecido como um órgão intermédio de gestão pedagógica, que ao ser liderado por um diretor de turma valorizado no seu papel, carrega vantagens para a escola dado que proporciona uma melhor organização e otimização dos recursos humanos para os discentes que assim podem beneficiar de uma gestão curricular refletida e coordenada (Favinha, 2010).

Deve-se criar condições efetivas de trabalho nas escolas contribuindo para uma maior eficácia do funcionamento dos conselhos de turma, adequados à gestão curricular. Em sede de conselho de turma, o diretor de turma é um gestor de relações que será tanto mais eficaz quanto melhor a sua estratégia de liderança, contribuindo para um bom funcionamento deste órgão.

Depreendemos que o papel de gestor e de liderança do diretor de turma na escola, que deve possuir competência profissional, pois tem de conhecer os normativos legais que regulam o sistema educacional e ter capacidade de relacionamento, que regula o nível de intervenção junto dos alunos e família, bem como mediar as relações que se interpõem diariamente na própria escola.

Como já mencionamos, o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, consagra no seu artigo 2º, ponto 4, que as estratégias de concretização do currículo nacional e do projeto curricular de escola são objeto de um PCT. Este é da responsabilidade de todo o conselho de turma (Sobral, Batista & Domingues, 2002) e deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família (Silveira et al., 2003).

O PCT assenta em formas de trabalho cooperativas, dos docentes que integram os conselhos de turma, promotoras de dinâmicas criativas e pragmáticas (Santana & Azevedo, 2002; Sobral et al., 2002) e visa contribuir para que as aprendizagens dos alunos de cada turma sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, constituindo um microssistema que tem como contexto a sala de aula (Pacheco, 2001).

A eficácia do funcionamento do conselho de turma depende, substancialmente, das características individuais do seu líder e da qualidade das relações pessoais e profissionais que estabelece dentro do conselho de turma, nomeadamente como refere Roldão (1995: 16): “conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha; valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno; conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas; apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.”

Na gestão e coordenação do processo de desenvolvimento curricular o diretor de turma desempenha um papel preponderante, cabendo-lhe as tarefas de coordenação, organização e animação das dinâmicas criadas no seio do conselho de turma. Igualmente essencial é o estabelecimento de uma interação e cooperação entre todos os docentes de uma mesma turma pela importância estratégica que isso tem na gestão curricular. Segundo Roldão (1995:15) a ação do diretor de turma articula com os processos de desenvolvimento curricular assumidos por cada professor (definidos em grupo disciplinar). A coordenação que se espera do diretor de turma não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de questões que cabem, propriamente, ao desenvolvimento curricular. Esta ação do diretor de turma no conselho de turma no sentido da inter-relação e interação entre os vários saberes (disciplinas) constitui ela própria uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como «uma manta de retalhos» que nada têm a ver uns com os outros. É neste conjunto de pressupostos que o papel do diretor de turma se articula com o processo de desenvolvimento curricular levado a cabo por cada professor do mesmo conselho de turma. Espera-se, portanto, uma ação de coordenação por parte do diretor de turma na prossecução das seguintes tarefas: a estruturação das atividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades, bem como a definição de regras de saber ser e de saber estar, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições interdocentes, naturalmente prejudiciais aos alunos e ao trabalho docente.

Assumindo que toda a ação educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões (Roldão, 1999:39), pode afirmar-se que a grande finalidade de uma boa gestão curricular deve passar essencialmente pela garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos, ou seja, pelo ser capaz de conseguir que os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo. A gestão curricular ambiciona a melhoria da qualidade da educação através da individualização dos processos pedagógicos, de modo a que todos os alunos

alcancem as aprendizagens consideradas como essenciais. A função de diretor de turma engloba, assim, um conjunto de vertentes de atuação, correspondendo obviamente aos seus contextos de atuação: alunos, professores e encarregados de educação. Segundo alguns autores, a atuação do diretor de turma junto dos alunos e encarregados de educação tende, na prática, a prevalecer sobre a ação junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo (Roldão, 1997).

Para que o processo seja organizado, visando a orientação nas múltiplas dimensões do desenvolvimento e do funcionamento, é necessário estipular um professor que exerça o papel de liderar todo este processo, de modo a que este e o grupo - turma possam alcançar os objetivos educativos (Brás, 2000), ou seja, a liderança é, principalmente, a intenção explícita de promover a eficácia da ação coletiva. Como refere António Nóvoa, a liderança é um fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho (Nóvoa, 1992).

Capítulo IV

AUTONOMIA

Capítulo IV

AUTONOMIA

4.1 – Os Documentos da política Educativa.

4.1.1- O Projeto Educativo de Escola/Agrupamento.

“A filosofia subjacente a uma dinâmica de escola, (...) define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais, (...) estabelece metas prevendo parcerias e tendo em conta os recursos disponíveis (materiais e humanos...), define e reflete a visão, a ideologia e as ações da escola, cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projeto Curricular de Escola e no Projeto Curricular de Turma.” (Leite, 2000).

Sendo o PEE (Projeto Educativo de Escola) a expressão da “filosofia subjacente a uma dinâmica de escola”, ele “define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais” (Leite, 2003).

O Projeto Educativo da Escola/Agrupamento é um conceito que, desde finais dos anos oitenta, tem acompanhado de perto a produção legislativa portuguesa, em particular aquela que se tem dedicado às questões da autonomia e da administração e gestão das escolas públicas.

O embrião do PCE/A está no projeto de gestão flexível do currículo, regulamentado pelo Despacho N.º 4848/97, de 30 de Julho. No seu preâmbulo pode ler-se: “um dos aspetos mais importantes deste projeto tem sido o envolvimento das escolas e a manifestação de uma capacidade coletiva de identificação sistemática dos problemas com que se defrontam nos domínios da gestão do currículo, acompanhada do desejo de construção de mudanças efetivas. No sentido de apoiar as escolas na construção da sua autonomia é necessário criar condições para a realização de uma gestão flexível do currículo nacional, no âmbito da gestão flexível do currículo.”

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi conferido aos diferentes intervenientes no processo educativo – alunos, professores e famílias – um novo e importante papel no processo de participação na educação e gestão das escolas, no sentido de “(...) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.” [artigo 3.º, g)] e “(...) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.” [artigo 3.º, l)].

Reconhecem-se, assim, com a publicação da LBSE, espaços de liberdade para que as escolas definam um conjunto de normativos internos (projeto educativo, regulamento interno, plano curricular de escola, entre outros) que, de acordo com a sua identidade e considerando o contexto social em que se inserem, estabeleçam o seu caráter próprio e as suas especificidades.

Na sequência da LBSE é publicado o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola a ser aplicado nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e no qual se define e reforça a autonomia das escolas. Nesse contexto é definido no preâmbulo que “(...) a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

Segundo o mesmo decreto-lei, a autonomia da escola define-se na “(...) capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.” [artigo 2.º, 1)].

Nestes termos, o projeto educativo surge claramente como um instrumento, não só na reorganização do sistema e da administração educativa, mas também na concretização e desenvolvimento da autonomia das escolas.

A importância atribuída ao projeto educativo nos diplomas referidos anteriormente, consolida-se no conteúdo normativo do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, no qual se define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e em que se realça o papel do projeto educativo no modelo de direção, gestão e administração escolar, instituído no âmbito do exercício da autonomia das escolas.

Uma definição mais clara do projeto educativo surge com o despacho nº 113/ME/93, de 23 de junho, no qual se assinala que “(...) o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os

modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

Na sequência do despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho – que estabelece, a título experimental, os agrupamentos de escolas como nova forma de exercício da autonomia, gestão e administração das escolas – é publicado o decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, conhecido como regime de autonomia, o qual constitui uma clara rutura com os normativos anteriores e, de algum modo, vai definir um novo quadro conceptual no âmbito da autonomia e da administração e gestão das escolas. Logo no seu preâmbulo é referido que “(...) a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação (...).

O projeto educativo de escola/agrupamento constitui, um documento identificador de uma comunidade escolar e naquilo que ela pretende vir a ser. Entendido desta forma, como princípio identificador e planificador de toda a ação educativa, o PEE/A cumpre várias funções:

- Constitui ponto de referência para a gestão e tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- Garante unidade de ação nas diferentes dimensões da escola, evitando atitudes desgarradas;
- Apoia a contextualização curricular de cursos ou de turmas, adequando o ensino às características e motivações dos alunos, bem como harmonizando a atuação dos professores nestes casos;
- Promove a congruência dos aspetos organizativos e administrativos com a função predominantemente educativa e pedagógica da escola e estimula a revisão de normas, regulamentos internos e rotinas de funcionamento escolar à luz das opções expressas no projeto educativo de escola.

Formosinho et al. (1999) “ligam o conceito de projeto educativo ao conceito de comunidade educativa”. Estes autores definem projeto educativo como a expressão da vontade coletiva da comunidade educativa. O projeto educativo é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade e é ele que dá sentido útil à participação. É, neste sentido, que Pacheco (2001: 90) afirma que “a elaboração de um projeto educativo não representa um problema ou uma solução técnica, mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa: professores, alunos, encarregados de educação.” Nesta perspetiva, o conceito de projeto educativo só faz sentido se concebermos uma escola com autonomia, como consagra a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), isto é, com autonomia pedagógica, cultural, administrativa e financeira, onde o projeto educativo não corresponda unicamente a um instrumento de gestão da escola, mas, sobretudo, à expressão das relações simbólicas e comunitárias dos atores

da vida escolar. A construção do projeto educativo significa uma opção, uma passagem de uma lógica centralista para uma lógica comunitária, criando, simultaneamente, condições para um "autogoverno" e uma clara atitude face ao futuro que implique um desejo de mudança, com estratégias assentes num planeamento rigoroso, coordenador e estruturante de toda a ação, de modo a possibilitar o alcance dos objetivos. Para Barroso (1992: 30), o projeto educativo "corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola.

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 afirmarem a autonomia na criação e construção de uma identidade própria, porque "a identidade não existe naturalmente: ela é construída" (Tadeu da Silva, 2000: 75). É em redor desta ideia de construção que a elaboração do projeto educativo assume um especial significado. Terá de ser um trabalho pensado e executado em equipa, onde haja a responsabilização de toda a comunidade educativa para que o documento seja adequado às características e recursos da escola e às solicitações exteriores. A mobilização de todos os implicados no processo educativo será feita através desse documento, privilegiado por conter um passado, uma história, uma tradição, os desejos e aspirações dessa mesma comunidade. Em suma, pretende-se que o projeto educativo seja a expressão de um conjunto de vontades concertadas no seio da comunidade escolar, fomentando as relações interpessoais e de responsabilização coletiva, em que cada escola crie e desenvolve as condições que lhe permitam afirmar a sua autonomia cultural, pedagógica e até administrativa, na assunção de uma identidade própria.

Neste sentido e tal como já foi referido, o projeto educativo é, genericamente, o documento de planeamento institucional e estratégico da escola, onde se abordam de forma clara, entre outros, a missão, a visão e os objetivos gerais da escola que orientam a ação educativa no âmbito da sua autonomia. Podemos dizer que o projeto educativo "cria a matriz de suporte" que irá ser concretizada pelo projeto curricular e pelo plano de atividades da escola. Complementando o projeto educativo, o regulamento interno constituirá o documento de regulação e funcionamento da escola, nomeadamente, no estabelecimento de regras e normas que marcam a convivência entre os diferentes atores da ação educativa e estabelecem a estrutura organizacional da comunidade escolar.

Rogiers (1997) fala de quatro dimensões de organização do PEE: projeto enquanto intenção; projeto enquanto planificação da ação; projeto enquanto processo de realização da ação; projeto produto, relativo aos efeitos gerados por essas ações. A partir desta conceção, só podemos, portanto, considerar que

existe um projeto quando são contempladas estas quatro dimensões, ou seja: quando é clara a intenção do projeto, quando existe um plano formal ou informal que antecipa a ação, quando se concretiza essa ação e quando do projeto decorrem positivas mudanças.

Quadro 53 - Dimensões de um projeto - (Fonte: Leite et al, 2001:13).

Antecipação da ação	Planificação da ação	Realização	Produto
Projeto visado	Projeto programático	Projeto Processo	Projeto Produto
Projeto "Projetado"			
Projeto "agido" = PROJETO			

A estrutura de um projeto educativo de escola, além do planejamento das várias funções, manifesta a ideologia da escola e como consequência, a relação que estabelece com os outros parceiros sociais. “Na verdade, o projeto de escola é simultaneamente um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados.” E mais à frente afirma ainda: “A cada escola a sua ambição, o seu projeto! É esta ambição que vai definir o modo de relacionamento da escola com a administração e com a sociedade, e a sua margem de manobra na realização dos fins que lhe são atribuídos” (Barroso, 2005).

O Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/PEA) constitui-se como um instrumento do exercício da autonomia das escolas, consagrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), de 14 de outubro, e pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e reforçada pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, alterado e republicado pelos Decreto-Lei nº224/2009, de 11 de Setembro, e Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho, que apoia a tomada de “decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.” (ponto 1 do art.º 8º do Decreto-Lei 75/2008).

Neste quadro, o PEE/PEA é o “documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”. (alínea (a) do ponto 1 do art.º 9, do Decreto-Lei 75/2008).

Quadro 54 - Resumo das atribuições e da importância do PEE.

1	DL nº 553/80, 21 de novembro	As escolas particulares podem ter um PEE próprio e proporcionam formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do estado
2	LBSE nº 46/86, 14 de outubro	Política educativa - a participação e a importância, a vários agentes, conferindo assim um novo papel, na educação e gestão das (...) e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo.
3	DL nº 43/89, de 3 de Fevereiro	A Autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um PEE próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar (...) tendo como finalidade principal melhorar a qualidade da educação.
4	DL nº 172/91, de 10 de maio	... no qual se realça também a importância do PEE como instrumento fundamental e estruturante para a direção, gestão e administração escolar, instituído no âmbito da concretização da autonomia das escolas.
5	DN nº113/ME/93, de 23 de junho	O PEE da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa (...) Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.
6	DN nº 27/97, de 2 de junho	Autonomia – a título experimental os Agrupamentos de escolas e os contratos de autonomia, com base no PEE.
7	DL nº 115-A/98, de 4 de maio	- Consagra o Regime de Autonomia 1 - Novos órgãos de administração e gestão: a) – A Assembleia de escola; b) – A alteração do conselho diretivo para conselho executivo. 2 – Novos documentos: a) – Elaboração do primeiro Regulamento Interno; b) – Elaboração do Projeto Curricular de escola; c) – Elaboração do Projeto Educativo. 3 – Os agrupamentos de escolas. - Tudo isto sob a supervisão do PEE. As escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.
8	DL 75/2008, de 22 de abril	1 – O PEE é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou a escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. 2 – São Instrumentos de Autonomia – art.9º a)Projeto Educativo b)Regulamento Interno c)Planos Anual e Plurianual de Atividades d)Orçamento e)Relatório Anual de Atividades f)Conta de Gerência g)Relatório de Autoavaliação. 3 – Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com ou sem autonomia. 4 – Lógica da articulação horizontal.

9	DL 137/2012, de 2 de julho	1 - O PEE constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva. 2.1. Instrumentos de Autonomia – artº 9º a)Projeto Educativo b)Regulamento Interno c)Planos Anual e Plurianual de Atividades d)Orçamento e)Relatório Anual de Atividades f)Conta de Gerência g)Relatório de Autoavaliação. 2.2. Instrumentos de Gestão – artº 9º A a)Projeto Educativo b)Planos Anual e Plurianual de Atividades 3 – Escolas com contrato de Autonomia: a)-Escolas Públicas: EB23 e Secundárias. b)-Escolas artísticas. c)-Escolas TEIP's. 4 – Requisitos: Projeto educativo contextualizado, consistente e fundamentado 5 – Lógica de articulação vertical - Lógica de integração e articulação.

Quadro 55 - O PEE e a celebração dos vários contratos de autonomia.

1	Escolas com contratos de autonomia Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto e respetivo quadro de referência.	Reforço da Autonomia - Aprofundamento da autonomia das escolas, tendo em vista a viabilização de projetos educativos de potencial para o desenvolvimento do sistema educativo e para as comunidades educativas locais. (alínea a), ponto 1, artº 3º) - Requisitos: Apresentação de um projeto educativo contextualizado, consistente e fundamentado. (alínea b) do artº 6º) - Contrato de autonomia: (...) através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentados pelos órgãos de administração e gestão...
2	Escolas com contratos de autonomia - TEIP's Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro – Teip2.	Projeto Educativo, a base para estabelecer e definir: - Objetivos (...) - Parcerias (...) - Contratos-programa (...) - Áreas de Intervenção prioritárias (...) – Conteúdos (...)
3	Escolas Artísticas Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.	Projeto Educativo, a base para estabelecer e definir - Decreto-Lei n.º 139/2012: 1- Artigo 2º- ponto 4 - “As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”. 2- Artigo 3º, alínea e) – “Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo;”

4.1.2 – O Regulamento Interno.

O Regulamento Interno é o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, de cada um

dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Nele estão regulamentados e definidos os órgãos, as estruturas pedagógicas, os setores da escola, clubes e projetos de complemento curricular e todos os serviços de apoio à atividade escolar. Todos eles estão estruturados e orientados na sua atuação de acordo com as orientações do PEE e visando a realização plena do mesmo. Neste documento estão consignados os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar, com respeito pelos princípios defendidos no regime legal da autonomia das escolas de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e mais legislação aplicável.

O Regulamento Interno (RI) é o primeiro nível de concretização do Projeto Educativo. De acordo com as orientações ministeriais, deve ser um documento normativo que integre um conjunto de regras, normas, preceitos e princípios orientadores da convivência de toda a comunidade, com vista à concretização do respetivo projeto educativo. Destina-se a reger o funcionamento da comunidade escolar e das atividades pedagógicas, durante um determinado espaço de tempo. A elaboração da sua estrutura depende do tipo de regulamento e dos objetivos que presidem à sua execução.

Quadro 56 - Estrutura do R.I. Escola/Agrupamento.

Oferta Educativa da Escola	. Níveis de escolaridade que abrange . Cursos . Componentes curriculares regionais e locais . Clubes . Salas de estudo . Desporto escolar . Gabinete de Psicologia outros projetos . Horário de funcionamento das aulas e das outras atividades.
Composição e funcionamento dos Órgãos de Administração e gestão da Escola	. Eventuais assessorias da Direção - Definição da composição do Conselho Pedagógico. - Definição da composição do Conselho Administrativo. - Definição das estruturas de Orientação Educativa. - Definição dos serviços especializados de Apoio Educativo. - Coordenação dos estabelecimentos no caso de pertencerem a um agrupamento.

	Competências específicas dos órgãos de administração, definição de regulamentos para eleições e funcionamento das mesmas.
Parcerias: objetivos e entidades participantes	Exemplos: Acordos feitos com Clubes Desportivos locais para cedência de espaços; Acordos com o Centro de Saúde no âmbito da educação para a saúde; Acordos com indústrias locais para realização de visitas de estudo/oferta de materiais/ ... Acordos com empresas locais para patrocínios/publicidade no jornal escolar Protocolos com Escolas do Ensino Superior para a realização de Estágios (...).
Composição e funcionamento de outros Serviços e Atividades da Escola	Associação de Estudantes; Associação de pais/encarregados de Educação; Centro de Formação de Associações de Escolas; Bibliotecas/Centro de Recursos; Serviços de Administração Escolar (Secretaria); Papeleria; Reprografia Bar/Bufete; Cantina/Refeitório; Pavilhão gimnodesportivo e campos de jogos; (...)
Direitos e Deveres dos Membros da Comunidade Escolar e Regime Disciplinar	Abrangendo: Alunos Professores Funcionários Pais e Encarregados de Educação Elementos da Autarquia que pertencem aos Órgãos de Gestão e Administração

Todas as escolas estão sujeitas a leis comuns que definem o modelo de administração, gestão e financiamento. O novo regime de autonomia tem como consequência natural ser possível cada estabelecimento de ensino ou cada agrupamento de escolas tomar algumas decisões que anteriormente cabiam ao Ministério da Educação.

Por exemplo, a escola pode decidir:

- ✓ Qual o número de elementos que deve ter o conselho pedagógico respeitando o limite de 17 como número máximo;
- ✓ Quais os serviços de apoio educativo que pretende proporcionar aos alunos
- ✓ A forma de participação no conselho pedagógico dos serviços técnico-pedagógicos;

✓ (...).

A escola/agrupamento pode também especificar determinadas normas que considere indispensáveis para um bom funcionamento e, para tal, definir direitos e deveres de professores e funcionários que ali trabalhem, de alunos que frequentem a escola e de respetivos pais/encarregados de educação, por exemplo:

- ✓ No caso de um professor faltar, pode definir como é feito o enquadramento dos alunos que ficam sem aulas;
- ✓ Prever medidas de acompanhamento para alunos que por motivos disciplinares devem sair da sala de aula;
- ✓ (...).

Cada escola ou cada agrupamento é livre de elaborar o seu Regulamento como entender – breve ou longo; focando apenas o essencial ou conferindo-lhe um desenvolvimento exaustivo; com ou sem gráficos e quadros; integrando ou não a transcrição das leis em vigor sobre cada assunto. No entanto, como o regulamento interno de cada escola existe para dar a conhecer aos interessados as características próprias dessa escola, pode concluir-se que só se torna útil e eficaz se puder ser lido e entendido também pelos alunos e pelos pais/encarregados de educação.

De acordo com a instruções da própria legislação, – “Um regulamento interno deverá ser constituído por um preâmbulo, uma série de normas gerais e parciais, competências, direitos, sanções e disposições finais. Habitualmente, a estrutura de um Regulamento Interno é elaborada com Capítulos, subcapítulos, Secções, subsecções, artigos, pontos e alíneas. Deve, no entanto, respeitar-se uma organização homogénea, depois de iniciada essa mesma estrutura. A forma mais fácil de o elaborar é seguir a estrutura do próprio RAAG (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e Ensino não Superior).” De acordo com a lei em vigor, o Regulamento Interno da Escola poderá incluir, entre outros:

Na elaboração do R.I. (Regulamento Interno) intervêm:

- ✓ A direção executiva (diretor e seus adjuntos) elabora uma proposta de regulamento depois de ouvir o conselho pedagógico;
- ✓ O conselho pedagógico dá o seu parecer e eventualmente elabora propostas de ajustamento ou alteração;
- ✓ O conselho geral analisa e aprova;

No entanto, esta definição não é exaustiva, mas sim, o fio condutor a partir do qual se orientará a vida da escola e seus intervenientes. O regulamento pode ser revisto anualmente sempre que necessário.

4.1.3 – Orçamento.

No cumprimento das competências atribuídas ao Conselho Geral pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, compete a este órgão a definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento da escola/agrupamento.

De acordo com a alínea d), do artigo 9.º, Capítulo II – Regime de Autonomia, do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “ «Orçamento» o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.”

A elaboração do orçamento deve corresponder às necessidades financeiras das atividades previstas no Plano Anual de Atividades e ao efetivo desenvolvimento do projeto Educativo: Garantir a continuidade de projetos relevantes, para um bom desempenho do agrupamento.

Dentro dos instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas, criados com o Decreto-lei n.º 137/2012, a «Conta de gerência» afigura-se como o instrumento indispensável para efeito da respetiva prestação de contas, controlo e verificação da execução orçamental, relacionando as receitas obtidas com as despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

4.1.4 – O Projeto Curricular de Escola/Agrupamento.

“A ideia de projeto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar. Incorpora, portanto, a dimensão social da ação educativa e até a de “cidade educativa” de que nos falava o relatório da UNESCO nos anos 70 (Edgar Faure) e só é viável no quadro da autonomia escolar, que concebe as escolas como lugares de decisão” (Leite, 2003: 115).

“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um Projeto Curricular de Escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão” (O Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 2.º, ponto n.º3).

O projeto curricular de escola procura articular o currículo nacional com as especificidades da escola, dos alunos e as características do meio. De facto, “... por projeto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999: 44).

Recorrendo à conceção de currículo, que Pacheco (2001 e 2005), Alves (2001), Roldão (1999) e Morgado (2003) defendem, como sendo o conjunto de aprendizagens significativas, consideradas necessárias e socialmente desejáveis num dado contexto e tempo, expresso segundo uma finalidade, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora que se desenvolve por ciclos de escolaridade, constituindo-se, assim, numa compreensão mais abrangente e mais aberta do currículo. O desenvolvimento curricular perspetivado desta forma vai estimular os professores para práticas de gestão curricular que estejam mais adequadas aos alunos, promovendo desta forma a autonomia das escolas, na gestão do currículo em todas as suas dimensões. Pensar a escola como lugar de decisão e de gestão curricular é debruçarmo-nos sobre a prática pedagógica como uma atividade de investigação e de intervenção para a mudança. É conceber a escola enquanto espaço de reflexão e diálogo entre os diferentes atores em presença e é acreditar que esta reflexão favorece a emergência de uma nova cultura escolar, matriciada pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do comunicar, do aprender e do fazer aprender. É este novo entendimento de escola e de currículo, preconizado nos princípios e nos normativos orientadores da política educativa atual, que se deseja ver instituído na organização escolar e nas práticas pedagógicas. Os professores são, neste processo, uma peça fundamental, como configuradores de práticas de gestão curricular, que sejam indutoras de mudança e de melhoria da qualidade da educação. O currículo converte-se em projeto curricular, a partir do momento em que uma escola ou agrupamento de escolas constrói o seu projeto educativo onde estão manifestas as opções e prioridades de aprendizagem, assim como as estratégias de ação pedagógica, para melhorar o nível e a qualidade do processo ensino/aprendizagem dos seus alunos. O projeto curricular é, inegavelmente, o principal conteúdo do seu projeto educativo.

É através do projeto curricular de escola/agrupamento que o currículo nacional é contextualizado no respeito estrito do projeto educativo da escola e o projeto curricular de turma operacionaliza-o em função de cada turma. Nesta linha, Leite (2003: 117-118) afirma que “o PCE é elaborado de acordo com as componentes regionais e locais, embora respeitando o currículo nacional”, em contraponto com o PCT que “é elaborado de acordo com o perfil da turma.” O projeto curricular de escola “define as opções curriculares da escola e o PCT adequa essas opções ao grupo a que se destina, tendo uma dimensão temporal comparativamente mais curta.” Zabalza (1991: 16) refere que o projeto curricular de escola/agrupamento é um “conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela

equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico.”

É no quadro destas ideias que se situa a gestão curricular, ao preconizar a construção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, que envolve todos os atores de uma determinada comunidade educativa, em processos de análise e reflexão, criando condições que proporcionem o exercício efetivo da participação ativa. O aumento da eficácia da ação educativa decorre de uma articulação coerente entre o currículo nacional, o projeto educativo de escola, o projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma. Alonso et al., (2001) referem, no seu parecer sobre Projeto de Gestão Flexível do Currículo, à necessidade de uma progressiva clarificação dos níveis de construção do currículo.

É necessário que os professores se sintam parte integrante do desenvolvimento de um projeto curricular, para que as transformações do currículo em curso possam aspirar à transformação do sistema educativo rumo ao sucesso educativo e bem-estar dos alunos. É reconhecido à escola e aos professores, para além do simples cumprimento do currículo nacional, prescrito pela Administração Central, a sua adequação aos contextos em que se inserem. “Se à educação escolar atribuirmos apenas o papel de veículo de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogénea para todo o país (e correspondente ao que tem sido chamado de “cultura padrão”) por forma a reproduzi-los, isto é, se a escola tiver apenas a função de preservar a herança cultural, então compreende-se que o currículo e os elementos que o configuram sejam selecionados e organizados a nível nacional e que às escolas e aos professores seja apenas pedido que cumpram aquilo que os outros programaram e que não se afastem do que, por esses outros, foi desejado” (Leite, 2003: 113). Em oposição, o envolvimento dos atores que se movimentam nas escolas devem procurar soluções que se adequem aos contextos e que propiciem uma formação assente no sucesso educativo dos alunos. Nesta perspetiva teremos de encontrar uma conceção curricular que admita a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação. É nesta conceção que se enquadram os conceitos de “projeto educativo de escola”, “projeto curricular de escola” e “projeto curricular de turma.”

Neste sentido, o projeto curricular tem sido construído e desenvolvido como um “instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, de forma a proporcionar ferramentas aos docentes e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo” (Gimeno, 1989:14).

“O Projeto Curricular de Escola realiza-se no quadro das estruturas intermédias de coordenação curricular que permitem aos professores a realização conjunta de tarefas de programação tanto ao nível dos Departamentos Curriculares/Grupos Disciplinares, quanto do Conselho Pedagógico. Estes são os espaços vitais na conceção, realização e avaliação do Projeto Curricular de Escola” (Pacheco, et al., 2002: 21).

“A filosofia subjacente a uma dinâmica de escola, (...) define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais, (...) estabelece metas prevendo parcerias e tendo em conta os recursos disponíveis (materiais e humanos...), define e reflete a visão, a ideologia e as ações da escola, cria a matriz de suporte que vai ser concretizada no Projeto Curricular de Escola e no Projeto Curricular de Turma.” (Leite, 2000).

Del Carmen e Zabala (1991: 16) referem que o projeto curricular de escola/agrupamento é um “conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didática adequadas a um contexto específico.”

Quadro 57 - Contributos para a construção de um Projeto Curricular de Escola/Agrupamento
(Fonte: Leite et al, 2001:20).

O que ensinar?	Objetivos gerais da escola e dos ciclos - Contextualização destes objetivos na realidade da escola. Objetivos gerais e conteúdos das áreas curriculares - Contextualização e adequação dos objetivos gerais e dos conteúdos das áreas na realidade educativa da escola.
Quando ensinar?	Objetivos gerais de área curricular por ciclo - Contextualização e adequação, por ciclos, dos objetivos gerais das áreas curriculares do ensino básico. Sequencialização dos conteúdos - Sequencialização dos conteúdos de cada área curricular com previsões gerais sobre a sua organização e temporalização.
Como ensinar?	Opções metodológicas - Definição dos critérios e opções metodológicas para a abordagem dos conteúdos de cada área curricular, em cada um dos ciclos. Materiais curriculares e recursos didáticos - Seleção de materiais curriculares e outros recursos didáticos a usar nas diferentes áreas curriculares de cada ciclo.

O que avaliar, quando e como?	Planos de avaliação - Definição de procedimentos de avaliação nas diferentes áreas curriculares do ciclo. Crítérios de promoção interciclos - Definição dos critérios e procedimentos a utilizar para a promoção interciclos.

4.1.5 – O Plano Anual ou Plurianual de Escola/ Agrupamento.

Relativamente aos planos anual e plurianual de atividades, eles são, por excelência, os documentos de carácter operacional da ação educativa da escola/agrupamento. Os planos de atividades traduzem o que se pretende fazer, sendo, desse modo, a explicitação prática dos objetivos gerais definidos no projeto educativo, no qual se definem objetivos mais específicos, se calendarizam e programam as atividades e ações, se diagnosticam as condições de partida, os meios de que se dispõe e definem responsabilidades. Os planos de atividades visam planificar e programar as ações que concretizem as metas definidas a “montante” (no projeto educativo).

É da competência do conselho pedagógico “apresentar propostas para a elaboração dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos,” (alínea b), do art.º 33.º, decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho). Segundo Ramos (1997) “Os planos de atividades, anualmente/plurianualmente concebidos e realizados, decorrem do PEE/A e do PCE/A e têm como função operacional realizar os respetivos ajustamentos e atualizações, apoiados em dispositivos de avaliação.” Consubstanciado num documento definidor das atividades no que concerne aos seus objetivos, responsáveis, meios envolvidos, espaço e tempo de realização e avaliação. São incluídas no PAA todas aquelas atividades que decorrem para além do normal desenvolvimento das aulas, em que pelas características ou envolvimento se reflitam intencionalmente para além do grupo turma. O PAA deve surgir de propostas apresentadas pelos docentes, não docentes ou outros elementos com representação nos órgãos da escola, mas preferencialmente pelos alunos, nomeadamente através dos professores titulares na monodocência e pelos diretores de turma. Devem as atividades envolver sempre que possível a comunidade educativa em geral, ou refletir-se positivamente nesta.

De acordo com o Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, artigo 20.º, compete ao diretor elaborar; “a) «Relatório anual de atividades» o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização;”, este documento insere-se no domínio da autonomia das escolas/agrupamentos na vertente da prestação de contas ou “accountability”.

4.1.6 – O Projeto Curricular de Turma

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo conselho de turma...” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro).

Ao nível de turma “caberá ao conselho de turma construir uma articulação, já não apenas no pressuposto de que um determinado assunto foi ensinado e aprendido, mas sim que tenha em conta as situações reais dos/as alunos/as que a constituem” (Leite, et al., 2001: 17). Desta forma, o projeto curricular de turma vai promover a articulação das diversas competências exigidas a nível da gestão – meso, na abrangência do projeto curricular de escola/agrupamento, ao contexto de turma, nível – micro.

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 dos seus alunos. 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 por parte da escola processa-se por sua vez, em vários níveis: da própria escola, da turma e dos professores. É no conselho de turma que o trabalho colaborativo deverá atingir maior significado, pois é nele que o trabalho reflexivo de Gestão e de Articulação do Currículo se desenvolve. Deste modo, pode-se articular procedimentos e métodos de trabalho que contribuam para a rentabilização do processo de ensino e de aprendizagem. Para o efeito, o conselho de turma deverá reunir-se frequentemente a fim de assumir o papel de liderança e coordenação do projeto, 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 Projeto Educativo da Escola ao contexto da turma de modo a dar resposta às especificidades dos alunos.

Efetivamente, não é possível compreender o processo de ensino – aprendizagem se não houver uma reflexão sobre as razões subjacentes a tudo quanto fazem professores e alunos. Segundo Zabala, “o ponto de partida será considerar o ensino como uma ação” (1990:156, cit. por Vilar, 1994:57). Podemos então concluir que, nesta perspetiva, o currículo é a ação pedagógica a desenvolver ao longo do ano letivo por todos os intervenientes no processo educativo e tem como objetivo final a aquisição das competências básicas previamente definidas pela legislação vigente.

Por isso, o projeto curricular de turma é um elemento central na gestão do currículo. É neste nível, da turma, que o conjunto das experiências de aprendizagem que se proporcionam aos alunos pode ganhar coerência e que a

articulação entre as diversas áreas do currículo se pode tornar realidade (Pereira in Escola Moderna, nº23:11).

Por seu turno, o PCT é um documento com características muito particulares porque é produzido, aprovado e avaliado por todos os intervenientes do conselho de turma.

O Projeto Curricular de Turma, (PCT), é uma proposta de ação que visa, por um lado simplificar o trabalho dos professores e por outro promover as aprendizagens dos alunos. Simplifica na medida em que permite conhecer a turma profundamente, contém orientações precisas, serve de suporte ao trabalho de professores e alunos e permite controlar as aprendizagens. Promove as aprendizagens porque permite flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos bem como adequar as práticas dos professores. É, assim, um documento elucidativo da ação pedagógica desenvolvida, durante o ano letivo, por professores e alunos. Digamos que é um “diário” da turma porque dele consta o potencial determinante do ensino e da aprendizagem, resultante das capacidades, pensamentos e ações de professores e alunos.

Este documento, o PCT, permite também que se verifique diferenciação pedagógica. Diferenciação pedagógica é, tal como refere Simson (1989), a identificação e a resposta dada a um leque, mais ou menos, diversificado de capacidades da turma, prevendo que os alunos não tenham que estudar as mesmas coisas ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo e sempre da mesma maneira. Sabemos já que diferenciação pedagógica é gerir e organizar o processo de ensino – aprendizagem de forma autónoma mas só um conhecimento preciso da turma permite fazer essa diferenciação. A diferenciação reside, segundo Perrenoud (1995), na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo/a professor/a para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. Desta forma não há lugar para metodologias de exclusão mas sim para metodologias de inclusão onde há respeito pela diferença e pelos ritmos de aprendizagem.

Partindo destas questões e do conhecimento do sistema de ensino, comecemos por adequar cada projeto curricular, seja ele de escola ou de turma, à realidade de cada contexto socioeducativo. Sem esquecer que o Projeto Curricular da Escola, (PCE), é elaborado a partir da caracterização da população escolar, importa salientar que, por sua vez, o PCT é elaborado a partir da caracterização dos alunos da turma.

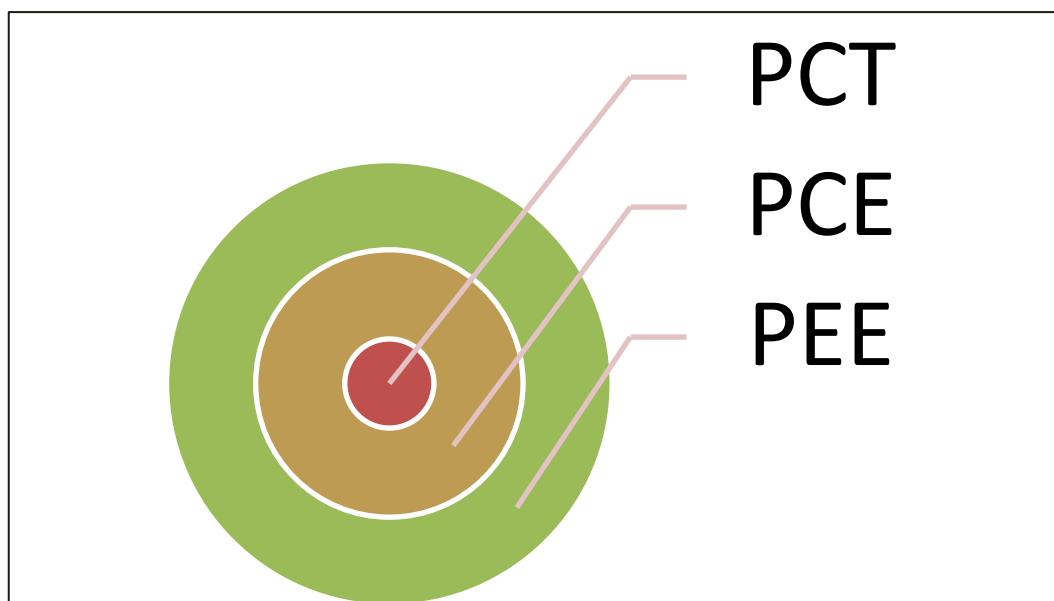
A adequação curricular verifica-se após esta fase de caracterização que permite o (re) conhecimento dos alunos da turma, que só é possível através da recolha de dados conseguida com recurso a inquéritos e/ou entrevistas, a consulta aos processos individuais dos alunos (ainda que no início da escolaridade as informações sejam reduzidas) e através de informação fornecida pelo/a professor/a, anterior titular de turma (nos anos subsequentes) e pelas conversas informais com os pais/encarregados de educação.

Estão assim criadas as condições para se fazer uso da autonomia e gestão flexível do currículo que permitem a diferenciação pedagógica e flexibilização de métodos e práticas. A adequação curricular exige também que, de acordo com cada escola e cada turma em particular, se proceda à definição de competências transversais, à definição de competências essenciais e de conteúdos de cada área curricular disciplinar e se faça a articulação entre as áreas curriculares disciplinares e as não disciplinares.

Por seu turno, o PCT é também ele um documento, mas com características particulares porque é produzido, aprovado e avaliado pelo/a professor/a responsável pela turma. O PCT, que decorre do PCE, tem por base as competências básicas, que deverão ser atingidas pelos alunos ao longo dos três ciclos de ensino básico que estão definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

Em síntese, tanto o projeto Educativo de Escola/Agrupamento (P.E.E.), como o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (P.C.E.) e o Projeto Curricular de Turma (P.C.T.) têm “como referência as políticas educativas nacionais” e justificam-se enquanto dispositivos para melhorar a atuação educativa, gerindo essa atuação. No entanto, cada um deles refere contextos diferentes, implica concretizações diferentes e é projetado por órgãos diferentes (Leite, 2003: 118). E, para expressar estas relações, concebemos o seguinte esquema:

Figura 38 - Do PEE ao PCT - (Fonte: Elaboração Própria, baseada em Leite, 2003).



Por projeto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Rodão (1999) acrescenta que o currículo nacional contém em si uma dimensão de projeto em sentido lato. “o currículo nacional corporiza um projeto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez, o projeto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projetos curriculares mais específicos, que nele se integram adequadamente” O currículo torna-se projeto curricular quando a escola o operacionaliza nas suas opções e prioridades de aprendizagem, nas suas estratégias e nos seus objetivos.

Também o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, no artigo 2º, ponto 3, refere:

“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão.”

4.2 – O Projeto Educativo Local.

4.2.1- Fundamentos e Metodologias.

A construção de um projeto de um território deve partir do reconhecimento das suas potencialidades próprias. A caracterização do meio não se pode resumir a uma lista de carências e problemas. Não é possível lançar um projeto sem que haja consciência do ponto forte sobre o qual ele se pode apoiar. (Nóvoa et al.,1992)

No quadro global das políticas educativas descentralizadas, a construção de projetos educativos localizados corresponde a uma lógica de autonomia, (re) contextualizada ao nível dos territórios da escola e da sala de aula em função do território nacional Para além da existência de um projeto educativo como símbolo máximo da autonomia da escola (Pacheco,1998).

No que se refere ao Projeto Educativo Local, encontramos referência a ele em diversos autores, como Bettencourt (1993), num texto em que o apresenta como meios de desenvolvimento e integração social, em que “sejam identificados os obstáculos ao desenvolvimento educativo e cultural, estabelecidos princípios de ação, mobilizados apoios e articulados os recursos existentes”. Para além das especificidades locais, são apontados como objetivos para o PEL:

- Aumentar a responsabilidade social na educação através da coordenação e mobilização de recursos;
- Promover a integração educativa e social e o desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças, jovens e adultos;
- Contribuir para uma maior igualdade de oportunidades entre as crianças, independentemente da sua origem social, étnica ou do sexo;
- Promover a valorização e o desenvolvimento locais através da educação ambiental, patrimonial, formação profissional e investigação científica.»

No início, em 1996/97, a experiência pedagógica dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) prescreve a aplicação, num número considerável de locais, de um instrumento de planeamento educativo à escala do território: o projeto educativo do território.

O Despacho Normativo 147-B/ME/96 de 1 de Agosto, ao instituir esta experiência pedagógica, confia às escolas a responsabilidade de o realizar: “as escolas integrantes de um Território Educativo de Intervenção Prioritária desenvolverão um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projeto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas.”

São estabelecidas três “prioridades de desenvolvimento pedagógico” que o projeto deverá contemplar, nomeadamente: a “criação de condições para a promoção do sucesso educativo...”, a “definição das necessidades de formação do pessoal docente e não-docente...” e a “articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada dos recursos e o desenvolvimento de atividades de âmbito educativo, cultural, desportivo...”. Está previsto, no preâmbulo, que estes projetos sejam plurianuais (Canário,B.1999). Posteriormente, foram fixadas por despacho as condições especiais de que os TEIP podem usufruir para poderem desenvolver os respetivos projetos.

O PEL (Projeto Educativo Local) pode ser definido como o instrumento de realização de uma política educativa local, que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspetiva de desenvolvimento da comunidade.

Uma clarificação do conceito, ainda que breve, é essencial. Quer o Projeto Educativo Local (PEL), quer o Projeto Educativo de Escola (PEE), são instrumentos de planeamento organizacional, definindo o primeiro a política educativa de um território, e o segundo a de uma escola.

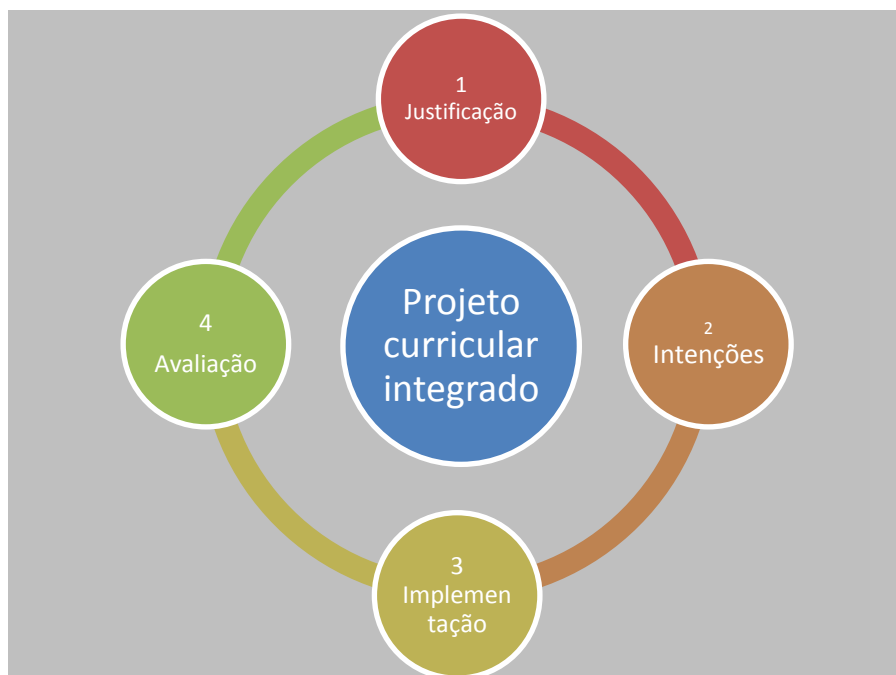
O Projeto Educativo de Escola/Agrupamento foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos. É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir.

O PEE não deve ser confundido com o documento elaborado para traduzir o compromisso a que foi possível chegar, num dado momento, na definição dessa política por parte dos diferentes intervenientes: professores, alunos, pais, funcionários e instituições que colaboram com a escola.

Cada escola pode ter variados projetos pedagógicos, mas o PEE é único e englobante, pois define a política da Escola. Igualmente, em cada território existem vários projetos educativos de escola, mas o PEL é único e englobante, pois define a política do Território, expressa também a identidade que ele assume e as finalidades comuns que norteiam as atividades conjuntas das instituições que nele cooperam. O Projeto Educativo Local, tendo um âmbito mais alargado do que o PEE, congregando diferentes escolas e um conjunto alargado de parceiros na definição e execução de uma política educativa local, tem uma dimensão de negociação muito exigente. Construir um bem comum local, entendido como a definição local do interesse geral não é uma tarefa pacífica. Na definição desta política educativa local os intervenientes são mais numerosos, os interesses mais diversificados e por vezes concorrenciais, as dependências hierárquicas múltiplas. A concertação torna-se uma tarefa exigente. Os projetos curriculares locais são projetos de ação, que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa. É neste contexto que Zabalza (1996), lança como desafio para o sistema educativo, a elaboração de currículo como “projeto formativo integrado.”

O conceito de meio como conteúdo curricular tem diversas valências, conforme a amplitude do contributo para a aprendizagem dos alunos. Por isso, enquanto lugar espacial e culturalmente definido, o meio abarca quatro grandes espaços facilmente reconhecíveis: o social, como contexto geral ou meio sociocultural em que se inscreve determinada situação; o território, como concretização desse quadro geral; a comunidade que faz referencia a aspetos mais específicos; o espaço concreto em que se integram as anteriores componentes (Zabalza,1991). Quando abordamos a questão da articulação escola/comunidade pensa-se ora no sentido mais concreto de meio, ora num sentido mais global de território ou de espaço didático. A integração da escola, no espaço envolvente, significa a reciprocidade de tarefas educativas e não meramente a troca ocasional de serviços.

Figura 39 - Modelo de construção de Projeto Curricular Integrado - (Fonte: Pacheco, 1998 - adaptado).



Quadro 58 - Fases de construção do Projeto Curricular Integrado (Fonte: Pacheco, 1998 - adaptado).

Justificação	- Conhecer as orientações educativas presentes na LBSE e nas propostas curriculares da Administração Central; - Caracterizar a política curricular proposta para o nível de ensino que leciona (conceito de currículo, modelos de organização curricular, manuais escolares, avaliação,...); - Explorar os significados que os atores demonstram possuir sobre a escolaridade obrigatória; - Identificar as competências básicas que o aluno deve adquirir para um dado nível de ensino.
Intenção	- Identificar os objetivos macrosociais e culturais, propostos ao nível das orientações globais; - Analisar a transversalidade dos objetivos curriculares; - Relacionar as áreas curriculares do modelo proposto para um dado nível e/ou ciclo de ensino; - Situar a escola nos seus diferentes contextos; - Formular objetivos essenciais de aprendizagem comuna a todos os alunos; - Esboçar possíveis associações de conteúdos programáticos.
Implementação	- Identificação das necessidades educativas dos alunos em função do seu perfil; - Organizar uma lista de objetivos que pode servir de base a uma carta de estudos a contratualizar; - Criar as condições para a constituição de uma comunidade de aprendizagem; - Constituir agrupamentos educativos; - Determinar as atividades didáticas e repensar as situações de aprendizagem; - Inventariar recursos didáticos e materiais curriculares.
Avaliação	- Relacionar o progresso do aluno com os objetivos propostos; - Promover a avaliação no sentido da formação integral do aluno; - Inventariar novas necessidades educativas

A elaboração do PEL assenta em três pilares que caracterizam a própria metodologia usada na sua construção; PARTICIPAÇÃO, RELAÇÃO e DIÁLOGO.

Figura 40 - Metodologia para construção do PEL .



4.2.2 – Parcerias e Compromissos Região/Agrupamento.

Em Portugal, a preocupação com a articulação da intervenção educativa a nível local surgiu nos documentos preparatórios da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, traduzindo-se na proposta de criação de Conselhos Locais do Ensino Básico, uma estrutura de coordenação local, abrangendo as escolas deste nível, os municípios, as estruturas desconcentradas das Direções Regionais de Educação (DRE) e os agentes económicos, sociais, culturais e científicos. Esta estrutura teria «funções de consulta, de apoio, de dinamização e de coordenação educativa a nível concelhio». O documento coloca, como hipótese que venham, mesmo, a existir “Conselhos Locais de Educação” (CLE), exercendo também essas funções no que respeita à educação pré-escolar, ao ensino secundário, à educação de adultos, ao ensino especial.

A figura do CLE constou também do Projeto de Lei nº 723 apresentado à Assembleia da República, em Abril de 1991, pelo Partido Socialista e foi apoiada por diversos parceiros educativos, mas acabou por não ter consagração legal.

Aquilo que é coincidente nas diferentes propostas de Conselho Local de Educação que vieram a lume, nesta altura, é fundamentalmente que o seu âmbito geográfico deveria ser concelhio, ou de dimensão inferior no caso dos grandes concelhos, abrangendo os diversos tipos de estabelecimentos

educativos existentes e tendo como funções promover a coordenação e dinamização global da ação educativa na área respetiva.

Nalguns casos, o CLE é visto mais de uma forma técnica do que política; ou seja, a tónica é posta na rentabilização dos recursos locais e não no acréscimo de participação das populações. O CLE aparece definido no Projeto de Lei acima mencionado como “um órgão de regulação e coordenação de recursos, por forma a tirar proveito de todos os meios disponíveis e em funcionamento na sua área de influência”, sendo a sua coordenação atribuída à autarquia.

Atribui-se ao CLE as funções de “definir e organizar a rede de transportes escolares” ou de “Promover as medidas necessárias para garantir a segurança externa das escolas e respetivos acessos”. Ou seja, o CLE passaria a exercer um tipo de competências que têm sido da alçada das Câmaras Municipais. Nesta proposta parece haver a preocupação de conferir pouco protagonismo aos órgãos autárquicos neste processo.

Os CLE não tiveram, nessa época, consagração na Lei, mas foram realizadas algumas experiências de criação de CLE, a nível concelhio, por iniciativa fundamentalmente das autarquias.

Apesar de durante alguns anos não ter havido muitas experiências no terreno, no debate educativo tem permanecido presente a questão essencial de aproximar o lugar de decisão dos utentes e inserir a escola no contexto local, comprometendo os parceiros sociais no desenvolvimento das políticas educativas. Este debate ganhou novo fôlego, a partir de 1995, com o relançamento da discussão em torno da descentralização política e da territorialização educativa.

4.3 – O Reforço da Autonomia da Escola Pública.

4.3.1 – Natureza Organizacional.

Face a todos os normativos existentes, 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”. Mas a escola onde desenvolvemos o estudo “foi a jogo” (Formosinho et al, 2010:10).

Durante um longo tempo, marcado pela ausência de um regime político democrático (1926-1974), a gestão das escolas públicas, ainda que com *nuances* conjunturais, foi fortemente controlada e vigiada em termos de autonomia, estando, consoante os casos, sob responsabilidade de reitores e diretores, que eram personalidades nomeadas e da confiança política do regime autoritário até então vigente.

Posteriormente, com a mudança democrática de abril de 1974, a responsabilidade da gestão das escolas (e, num certo sentido, a da sua direção) foi assumida por comissões de gestão democraticamente eleitas. Assim, num contexto social e político revolucionário, favorável a mudanças profundas, seguiu-se um tempo (todavia breve) em que as margens de autonomia foram expressivamente ampliadas, consubstanciando importantes e heterogêneas experiências de autogestão escolar. Isto significou, consoante as situações, que as escolas assumiram cortes mais ou menos radicais com o Ministério da Educação, possibilitando, assim, iniciativas próprias em torno de uma autonomia até então desconhecida e conjunturalmente conquistada, frequentemente legitimada através de práticas de democracia direta.

Como afirma Licínio Lima a este propósito, nas escolas, designadamente nas de ensino secundário, foi despoletado com o 25 de Abril um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflituante, mas que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central (...) em busca de um ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as conceções autogestionárias (Lima,1992).

Algumas das práticas de gestão, que nessa conjuntura histórica deram forma concreta à(s) autonomia(s) conquistada(s) pelas escolas, foram sendo reconhecidas pelo Estado e sua administração central, acabando por ser normativamente reguladas pelo Ministério da Educação (cf. decreto-lei nº 735-A/74) e abrindo assim caminho para o que veio a ser a consagração legal da gestão democrática das escolas (cf. decreto-lei nº 769-A/76), isto é, a generalização a todos os estabelecimentos de ensino de um modelo uniforme que, herdando o espírito de participação e de democraticidade dos momentos anteriores – traduzido agora na eleição de um órgão colegial de gestão chamado conselho diretivo – viria a ser, ao contrário do que a designação deste órgão poderia sugerir, um modelo esvaziado de poderes de direção que as escolas, em muitos casos, tinham conseguido assumir na sequência das mudanças educacionais que se seguiram à revolução democrática, e com mais expressão no período revolucionário entre 1974 e 1976.

Todavia, alguns anos depois, no decorrer de um período longo de normalização da vida portuguesa, a manutenção do modelo de gestão democrática, sucessivamente cerceado na sua autonomia por uma crescente regulamentação legislativa, acabou por induzir a desmobilização crescente dos atores escolares. Gradualmente desinteressados de uma participação meramente ritual e ritualizada na eleição de um órgão que, embora vocacionado para representar a escola perante o Ministério da Educação, cada vez mais se

configurava como representante do Ministério da Educação na escola. Lima (2009:234), afirma que “a partir de meados da década de 1980, a categoria político-administrativa conhecida por ‘gestão democrática’ das escolas vai sendo objeto de uma crescente desvitalização e erosão nos discursos políticos e nos textos normativos.

Neste contexto de crescente esvaziamento, burocratização e alguma perda de sentido do órgão de gestão, a reforma educativa, iniciada pelo governo em meados dos anos 1980, vem criar uma nova expectativa em torno da mudança do modelo de gestão democrática das escolas do ensino não-superior. Tornava-se necessário, na perspetiva dos proponentes de um novo modelo (Formosinho, Fernandes e Lima, 1988), encontrar uma outra configuração organizacional que criasse condições para revitalizar pedagógica e democraticamente a escola, e que viabilizasse uma maior participação e mobilização dos atores educativos e escolares. Propunha-se então a criação de um órgão de gestão que deveria ser subordinado a um órgão de direção, pressupondo o retorno e assunção do poder de direção por parte da própria escola.

Temos hoje no sistema educativo português os designados agrupamentos de escolas, que constituem um novo patamar administrativo ou, como o designa Licínio Lima (2004), um “novo escalão da administração desconcentrada”. Na definição da legislação atualmente em vigor, que em termos de conceção de agrupamento não inova em relação à anterior, “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”. O principal órgão de administração e gestão de cada agrupamento é o diretor(a), e o órgão de topo, a que está atribuída a “direção estratégica”, é o conselho geral (cf. decreto-lei nº 75/2008).

Quadro 59 - Modelos de Gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2010).

Período	Órgão de direção	Órgão de Gestão
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
“Período Revolucionário” 1974-1976 Autogestão	Assembleia (democracia direta nas escolas)	Comissão de Gestão
1976-1991 “Gestão Democrática”	Ministério da Educação	Conselho Diretivo
1991-1998 (Modelo Experimental)	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Diretor Executivo
1998-2008 “Contratos de Autonomia”	Ministério da Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Diretor
2008 Até ao presente	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

O Decreto-lei n.º 213/2006, de 27 de outubro, estabelece a reestruturação orgânica do Ministério da Educação, descongestionando os

serviços centrais através de processos de desconcentração e consequente delegação de competências, nomeadamente para o órgão de gestão de topo da escola. Inserem-se assim as políticas de alargamento de competências dos municípios na educação escolar, nomeadamente na conservação das escolas do ensino básico e na promoção das atividades de enriquecimento curricular.

Por seu turno, o Decreto-lei n.º75/2008, de 22 de abril, acentua essa tendência, reforçando a participação dos pais, da autarquia e da comunidade local na direção estratégica da escola e atribui ao Conselho geral a seleção e escolha do diretor. O novo diploma altera a definição de autonomia, consagrada no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, substituindo “poder” por “faculdade”: A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (art.º 8, n.º 1).

4.3.2 – Natureza Pedagógica.

Esta reorganização da escola tem tido por referência a “gramática” da turma-classe: agrupamento de alunos em classes graduadas, com uma composição tendencialmente homogênea e um número de elementos 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. Apesar de ser uma construção social, esta “gramática escolar” tradicional acaba por ser assumida como uma coisa natural. A sua “naturalização” está na base do insucesso de muitos esforços de mudança da educação básica (Nóvoa, 1995).

A escola dispõe de autonomia relativa na organização da vida escolar e põe em ato competências nos domínios da organização pedagógica e da gestão curricular, nomeadamente: Gerir o calendário escolar, assegurando a totalidade de horas de lecionação a que o aluno tem direito; Organizar o horário e funcionamento pedagógico da escola; Decidir a interrupção das atividades letivas; Estabelecer os tempos destinados a atividades de enriquecimento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação dos tempos livres; Definir

critérios para a elaboração das turmas e dos horários dos docentes e outros agentes educativos; Planificar a utilização dos espaços escolares; Gerir o crédito horário global; Promover a diferenciação pedagógica; Organizar as transições pedagógicas de forma a garantir a sequencialidade educativa progressiva; Escolher os responsáveis pela gestão pedagógica intermédia (Formosinho et al., 2010:154).

A diferenciação pedagógica passa pela promoção de uma pedagogia diferenciada em sala de aula, por adaptações programáticas, pelo ensaio de agrupamentos distintos de alunos de acordo com critérios definidos pela escola e por modalidades de apoio educativo, como reforço curricular, apoio pedagógico acrescido, grupos de nível, tutorias, trabalho em projetos, clubes escolares, estudo orientado, estudo acompanhado ou trabalho autónomo. O fomento de maior articulação entre a organização pedagógica da escola e a gestão do currículo (quer do currículo de base, quer sobretudo das atividades de diversificação curricular) visa promover uma maior adequação da organização da escola à evolução de uma população escolar e, nesse sentido, prestar um serviço público de qualidade.

O Projeto Educativo constitui o instrumento fundamental para o exercício da autonomia e implica competências nos domínios da gestão de currículos e programas, das atividades de complemento curricular, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e tempos educativos, da gestão dos apoios, instalações, equipamentos e recursos humanos e da gestão administrativa e financeira. É um documento estratégico da política educativa da escola que se traduz, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para setores e serviços escolares.

A construção de projetos escolares só faz sentido se houver inovação mudança e evolução. Sendo a escola um importante organismo social na sociedade da informação e do conhecimento, torna-se um imperativo saber inovar e educar com espírito de mudança. O projeto curricular de escola/agrupamento de escolas está integrado no projeto educativo de escola/agrupamento de escolas, que inclui no seu processo de elaboração as orientações da administração central e as orientações específicas da escola. O projeto curricular de escola/agrupamento de escolas em termos normativos é um instrumento de desenvolvimento do currículo nacional (Pacheco, 2008). Assim, o projeto curricular de escola insere o currículo como um “projeto-de-construção-em-ação” tendo como premissas: a decisão curricular é dinâmica e inacabada; a decisão curricular não se constrói em linha reta e é importante que haja consenso nas decisões (Pacheco & Morgado, 2002, citados por Pacheco, 2008:29). O projeto curricular de escola apoiando-se nos interesses da comunidade envolvida, permite orientar o ato educativo e explicitando o projeto educativo de escola permite, dentro dos limites estabelecidos pelo currículo nacional, tomar decisões sobre a organização das diferentes áreas e disciplinas e definir as prioridades de ação definidas pela escola. Podemos concluir que, a construção de um projeto curricular é, uma forma de gerir o currículo, contextualizando-o, sem descorar as orientações curriculares nacionais e os normativos que definem as opções políticas.

4.3.3 – Natureza Curricular.

A escola confronta-se com a necessidade de se reorganizar para vencer o desafio de acolher todas as crianças e jovens, desenvolver o currículo nacional e assegurar a diferenciação pedagógica. Este desafio implica o desenvolvimento de um currículo de base oferecido a todos os alunos, um plano curricular de organização de atividades de diversificação curricular que facilitem a diferenciação pedagógica e proporcionem experiências de aprendizagem diversificadas.

O projeto curricular de turma explicitando o projeto curricular de escola, é um documento elaborado pelo conselho de turma de forma a tomar decisões sobre o processo de ensino aprendizagem fazendo adaptações às características individuais dos alunos, responsabilizando os professores pelo ato educativo de forma a articular a ação de todos os professores. A necessidade de elaborar projetos curriculares surge do enquadramento legal previsto pelo Decreto-Lei n.º 6 /2001, de 18 de janeiro, no preâmbulo está implícito o desejo de contextualizar a ação educativa em função das características do meio envolvente à escola, às características das turmas e dos alunos implicando a responsabilização do órgão de gestão e dos professores de acordo com o grau de conceção. Salienta-se a importância do projeto curricular enquanto parte integrante do projeto educativo de escola, elaborado a partir do contributo da comunidade educativa, e na qual confere autonomia à escola, mediante, o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo” (artigo 3.º, alínea g) do Decreto-Lei n.º 6/2001). O projeto Curricular de Turma (PCT) está incluído no projeto de escola/agrupamento de escolas: “As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (ponto 4, art.2.º, Decreto-lei n.º6/2001). O PCT é segundo Pacheco (2008:31), “a territorialização do currículo” que surge das decisões dos departamentos curriculares, conselhos de escola (1.º ciclo do Ensino Básico) e dos conselhos de turma (2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário). Os professores nos respetivos departamentos curriculares têm competências para operacionalizar o currículo, competindo-lhes a articulação curricular. Apesar do forte controlo exercido pela administração central ao nível dos conteúdos programáticos, e da ação dos professores, há de facto autonomia dos professores no que refere à sequencialização, aprofundamento, organização e na abordagem dos conteúdos, isto é, as estratégias de ensino ainda lhes pertencem (Idem, Ibidem). A este propósito o Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro (Revisão Curricular do Ensino Básico), no artigo 3.º, alínea h, estabelece a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e

atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida.” Os projetos curriculares de escola e de turma elaborados tendo por base os contextos reais do seu público-alvo devem ser construídos de forma refletida e numa análise colaborativa entre os professores de forma interdisciplinar, integrando saberes no sentido de proporcionarem aprendizagens significativas para os alunos.

4.3.4 – Natureza Avaliativa.

A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, configurou, uma viragem decisiva na perspetiva que, interna e externamente, se tem da instituição Escola, objetivando-a como um complexo organizacional norteado por um plano de ação concertado e orientado para a prossecução de metas, não necessariamente confundíveis com resultados. Com efeito, nos últimos anos, a avaliação da escola entrou na agenda educativa, quer na sua vertente de “avaliação externa”, devido em larga medida à intervenção consistente da IGE (Inspeção-Geral da Educação), quer na sua vertente de “avaliação interna” e de “autoavaliação”, em relação à qual as escolas têm vindo a desenvolver práticas e processos cada vez mais intencionais, assumidos e consequentes.

Muito longe estaremos pois, de uma escola tradicional centrada na replicação de saberes e rotinização de fazeres, tanto na dimensão pedagógica quanto na vertente da gestão, onde uma grande parte da classe docente ainda permanece refém, alheada de uma escola que mudou a despeito do desagrado e resistência de alguns. O pressuposto de uma dinâmica escolar não pode mais ser ignorado e não podemos esquecer que, sendo muito embora a instituição escolar uma complexa rede interações desenvolvidas por múltiplos intervenientes, vários também na natureza da intervenção, cabe às direções escolares espoletar um processo de autoavaliação que seja o mais amplo possível, mas conscientes da premência de envolver prioritariamente o corpo docente nesse processo permanentemente em aberto que é a autoavaliação. Impõe-se entendê-la, pois, como ferramenta de melhoria da qualidade de ensino e da organização escolar que interpela todos os agentes educativos bem como a comunidade educativa alargada. A avaliação enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas. Sendo a avaliação um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos, procura-se incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer às escolas um melhor conhecimento público do seu trabalho.

O desenvolvimento profissional dos docentes tem um papel fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo, pelo que a avaliação externa dos Centros de Formação de Associação de

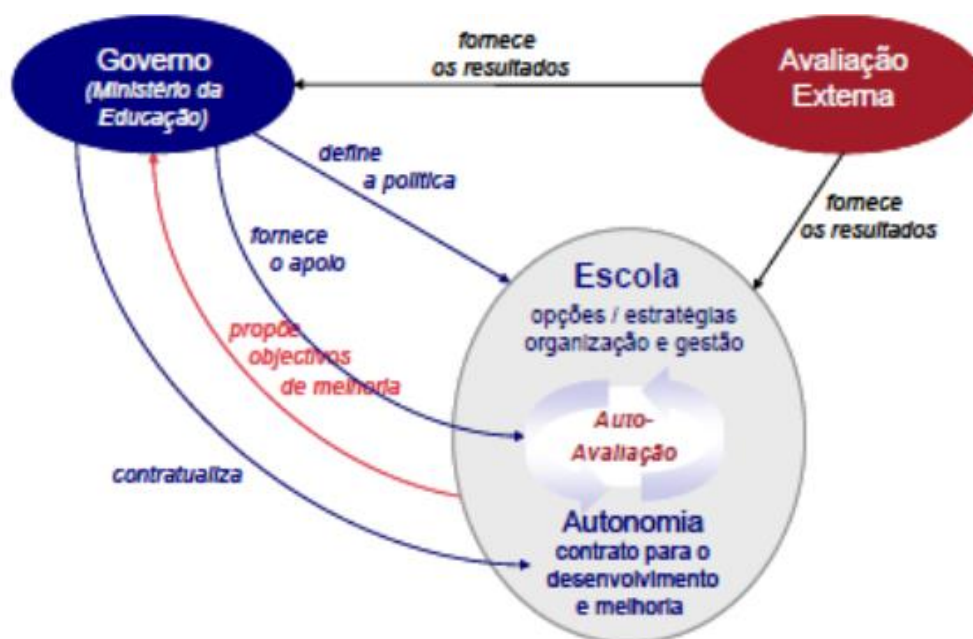
Escolas (CFAE) se reveste de especial importância para a adequação da formação contínua às necessidades e prioridades das escolas e dos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa.

Frequentemente utilizado como sinónimo de prestação de contas, o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde a um conceito com significados e amplitudes plurais.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE), estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, “a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.”

O Programa de Avaliação Externa das Escolas avançou em janeiro do 2006 com o arranque do Grupo de Trabalho constituído por Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação, com duas vertentes: o estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa e a execução e avaliação do piloto de avaliação externa. No desenho inicial da organização e dos instrumentos de avaliação criados pelo Grupo de Trabalho, foi considerado essencial garantir o carácter complementar da avaliação externa ao da autoavaliação, considerando-se que os dois processos deveriam ser fortemente articulados.

Figura 41 - Avaliação externa e autoavaliação – Articulação (Fonte IGE relatório final do grupo de trabalho - dezembro, 2006).



Sobre os anteriores programas de avaliação das escolas: O Projeto Qualidade XXI, de iniciativa do Instituto de Inovação Educacional no ano letivo 2001/2002; o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, de iniciativa da Inspeção-Geral do Ensino, com início em 1999/2000 e terminado em 2001/2002; e o Programa Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, lançado em 2004 pelo Ministério da Educação através da Inspeção-Geral da Educação, com o propósito de aferir a efetividade da autoavaliação das escolas, Formosinho et al. (2010) escreve, que à medida que se sucederam, as autoavaliações e respetivas avaliações externas, contribuíram para alicerçar a ideia da sua vulnerabilidade da inconsequência dos seus resultados, a acrescentar à fragilidade do próprio sucesso de avaliação em “trabalhar os resultados, devolver a informação aos diretamente envolvidos, implicar atores pertinentes, utilizar a informação para a ação” (Azevedo, 2007:66).

Da análise do Relatório Nacional 2004-2007, da Aferição da Efetividade da Autoavaliação elaborado pela Inspeção-Geral da Educação e publicado em abril de 2009 pela Divisão de Comunicação e Documentação (DCD) da IGE, concluímos existir uma forte convicção de que embora com a dificuldade de generalização ao universo das escolas, dos resultados das 101 Unidades de Gestão (UG) intervencionadas, a maioria das escolas terem processos não sistematizados de autoavaliação, muitas vezes sem a perceção do valor do trabalho desenvolvido.

Entre as conclusões, será de destacar que:

- na maioria das observações efetuadas, desenvolvem-se processos de autoavaliação;
- o desempenho médio das Unidades de Gestão pode considerar-se satisfatório;
- as fragilidades mais evidenciadas no processo de autoavaliação prendem-se com a inexistência de referenciais, falta de planeamento e de sistematização das atividades de avaliação;
- as escolas singulares e os agrupamentos de média dimensão apresentam um melhor desempenho nos processos de autoavaliação;
- e afigura-se que o Programa Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvido em anos anteriores (2000-2002), teve impacto positivo no desenvolvimento e na qualidade dos processos de autoavaliação.

No final de 2006, tendo a IGE sido incumbida da realização do *Programa de Avaliação Externa das Escolas*, optou-se por suspender esta atividade por falta de recursos.

O relatório apresenta as recomendações dos relatórios das escolas onde se lê: “Nos Relatórios da atividade sequencial da *Efetividades da autoavaliação das escolas*, de cada UG, os inspetores inscreveram nas *Considerações Finais* um comentário sobre os aspetos mais ou menos conseguidos da evolução do desempenho, bem como os constrangimentos encontrados. Com o objetivo de os ilustrar, extraíram-se dos *Relatórios de Escola* os seguintes:

Aspetos que denotam qualidade acrescida:

- execução das medidas preconizadas na atividade regular;
- implementação da autoavaliação alimentada por um observatório da qualidade;
- desenvolvimento da autoavaliação como um modelo de excelência;
- melhor relacionamento com os pais e encarregados de educação.

Constrangimentos registados, com reflexos nos processos de avaliação das UG:

- alterações dos normativos sobre a distribuição do serviço docente;
- instabilidade na direção das escolas;
- desmembramento da equipa de avaliação interna;
- alteração da rede escolar.

Relatório IGE — Efetividades da Autoavaliação das Escolas 2004-2007, 2009
Abril”

Segundo Azevedo, in Formosinho et al, (2010:10), a escola contratualizou metas que conseguia superar e, deste modo, obteve contrapartidas por parte do Ministério da Educação, “foi buscar mais”, sem ter que alterar substancialmente as suas práticas. Por outro lado, a Escola depara-se frequentemente com a interferência da Administração no plano da regulamentação do *modus operandi* de todas as escolas é percebida pelas escolas como “obstaculizando a diversidade de operacionalização das políticas, desincentivando a possibilidade de normas e regras específicas, potenciando a homogeneização das práticas gestionárias, promovendo a indiferenciação das escolas, convidando as escolas a uma autonomia funcional e até “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, em que são transferidas para as escolas competências que não foram solicitadas. Tal provoca uma resistência dos atores locais à implementação da autonomia das escolas. Assim, a autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais no plano retórico do que no plano prático, sendo frequente nos discursos políticos. Barroso (2004:49) refere que a autonomia é uma “ficção necessária” num regime democrático e, nessa “ficção necessária”, enquadram-se as políticas de governação por contrato. De igual modo, contribuindo a retórica da autonomia para a minimização dos conflitos nas escolas e na relação destas com a tutela a “hipocrisia” (Brunsson, 2006), pode ser uma interessante grelha de análise da ação das partes contratantes. Contudo, a autonomia continua a ser almejada, continua a ser a “terra prometida” e as escolas querem estar na “linha da frente.”

O atual modelo de avaliação externa das escolas, assenta nos seguintes objetivos:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;

- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

Tendo em conta os objetivos da Avaliação Externa das Escolas o quadro de referência do novo ciclo de avaliação estrutura-se em três domínios – Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão – abrangendo um total de nove campos de análise. Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação.

Quadro 60 - Domínios, campos de análise e referentes – Resultados - (Fonte: IGE-adaptado).

RESULTADOS	
Resultados académicos	Evolução dos resultados internos contextualizados; Evolução dos resultados externos contextualizados; Qualidade do sucesso; Abandono e desistência.
Resultados sociais	Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; Cumprimento das regras e disciplina; Formas de solidariedade; Impacto da escolaridade no percurso dos alunos-
Reconhecimento da comunidade	Grau de satisfação da comunidade educativa; Formas de valorização dos sucessos dos alunos; Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

Quadro 61 - Domínios, campos de análise e referentes – Prestação de Serviço Educativo - (Fonte: IGE).

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	
Planeamento e articulação	Gestão articulada do currículo; Contextualização do currículo e abertura ao meio; Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos; Coerência entre ensino e avaliação; Trabalho cooperativo entre docentes;

Práticas de ensino	Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos; Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais; Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos; Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens Valorização da dimensão artística; Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens; Acompanhamento e supervisão da prática letiva.
Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	Diversificação das formas de avaliação; Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação; Monitorização interna do desenvolvimento do currículo; Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar; Prevenção da desistência e do abandono;

Quadro 62 - Domínios, campos de análise e referentes – Prestação do Serviço Educativo- (Fonte: IGE).

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	
Planeamento e articulação	Gestão articulada do currículo; Contextualização do currículo e abertura ao meio; Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos; Coerência entre ensino e avaliação; Trabalho cooperativo entre docentes;
Práticas de ensino	Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos; Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais; Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos; Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens Valorização da dimensão artística; Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens; Acompanhamento e supervisão da prática letiva.
Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	Diversificação das formas de avaliação; Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação; Monitorização interna do desenvolvimento do currículo; Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar; Prevenção da desistência e do abandono;

Quadro 63 - Domínios, campos de análise e referentes – Liderança e Gestão - (Fonte: IGE).

LIDERANÇA E GESTÃO	
Liderança	Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; Valorização das lideranças intermédias; Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; Motivação das pessoas e gestão de conflitos. Mobilização dos recursos da comunidade educativa.
Gestão	Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores; Promoção do desenvolvimento profissional; Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa

Quadro 64 - Domínios, campos de análise e referentes – Autoavaliação e Melhoria - (Fonte: IGE).

AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA	
Autoavaliação e melhoria	Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria; Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria; Envolvimento e participação da comunidade educativa na Autoavaliação; Continuidade e abrangência da autoavaliação; Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.

Quadro 65 - Descritores dos níveis de classificação - (Fonte: IGE).

Descritores dos níveis de classificação	
EXCELENTE	A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.
MUITO BOM	A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

BOM	A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.
SUFICIENTE	– A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola
INSUFICIENTE	A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa

Quadro 66 - Metodologia de trabalho da avaliação externa - (Fonte: IGE).

Metodologia de trabalho da avaliação externa	
Análise documental	-Documento de apresentação da escola/agrupamento de escolas; projeto educativo; planos de estudo plano anual ou plurianual de atividades regulamento interno relatório de autoavaliação, planos/programas próprios a desenvolver com os grupos e as turmas; -Relatório de atividades apresentado pelo(a) diretor(a) ao conselho geral e, excecionalmente, outros documentos, no âmbito da autonomia pedagógica e organizativa da escola que esta considere pertinente remeter à Área Territorial de Inspeção da IGE; - Análise da informação estatística (nomeadamente, o perfil de escola); -Aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes; -Observação direta (nomeadamente: instalações e equipamentos; ambientes educativos e contactos com diferentes intervenientes do processo educativo); -Entrevistas de painel (11/12 grupos de entrevistados – membros representativos da comunidade educativa.
Sessão de apresentação da escola/agrupamento	-Feita pelo(a) diretor(a) perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa

Duração da visita	- Três dias a cinco dias, podendo, por decisão do Inspetor-Geral da Educação e Ciência, ser alargada, no caso da avaliação de agrupamentos de escolas com um elevado número de unidades educativas e diversos níveis de educação e ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.
Observação direta	-Inclui visitas a jardins-de-infância e a escolas do Agrupamento: serão visitados os jardins-de-infância e as escolas básicas com 1.º ciclo (EB1) com maior número de grupos/turmas e/ou mais afastados da escola-sede do agrupamento (no mínimo, três estabelecimentos).
Equipa de avaliação	-Poderá indicar, com alguma antecedência, os jardins-de-infância e as escolas que pretende visitar. Numa das EB1 visitadas com maior número de turmas do 4.º ano, a equipa de avaliação ouvirá um grupo de 5 alunos desse ano de escolaridade eleitos pelos seus colegas. Nos agrupamentos em que, para além da escola-sede, existam outras escolas com tipologia semelhante (EB 2,3 e/ou ES), estas também serão visitadas, a equipa de avaliação, no decurso da intervenção, poderá, excecionalmente, solicitar à escola documentos que contribuam para melhor esclarecer ou ilustrar situações decorrentes da interpelação efetuada nas entrevistas de painel.
Entrevista de painel	-Método essencial usado pela equipa de avaliação externa para interpelar a comunidade educativa e para recolher informação. Com exceção das situações em que não há lugar a escolha, o(a) diretor(a) deve promover a eleição dos participantes em cada entrevista segundo as regras consignadas nas agendas de trabalho.

A avaliação institucional, enquanto forma específica de avaliação do trabalho das escolas no seu todo (nas dimensões anteriormente apresentadas) pode ser um instrumento importante de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório. Mas a avaliação institucional também contém, dependendo das circunstâncias e conjunturas, outros perigos e problemas. Se a avaliação institucional for motivada por razões mais instrumentais, economicistas ou regulatórias, ela pode ser também um instrumento de controlo hierárquico e de vigilância burocrática.

A presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se também pela promoção de um ethos competitivo (ao qual pode servir, em certas circunstâncias, a avaliação externa das escolas), não sendo, por vezes, de estranhar o predomínio de uma racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em consideração os contextos e os processos educativos. Em muitas ocasiões, a autonomia das escolas, mais retórica do que real, acaba assim por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos sujeitos — o que é, aliás, essencial para promover uma nova representação sobre o papel do Estado, agora cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações de principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos públicos.

Importa que a avaliação externa das escolas seja um processo útil para o desenvolvimento e a melhoria de cada escola. Para tal, cuidar da sequência é tão importante como investir na preparação e na execução. Sabe-se que a

efetividade da avaliação externa depende muito da apropriação dos resultados e capacidade de iniciativa da parte da instituição avaliada. Sendo uma responsabilidade primeira de cada escola, a definição de uma linha de ação deve ser complementada pela atuação da administração educativa, sob as modalidades de contratualização, de acompanhamento, de apoio, de incentivo ou de intervenção mais incisiva, conforme as situações específicas de cada escola e as opções da tutela. Nesta perspectiva de sequência e de consequência da avaliação externa e na linha da indicação do Conselho Nacional de Educação no sentido de ser «definida a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE» (Recomendação n.º 1/2011), no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC, a escola deverá elaborar um plano de melhoria, ouvidos os diferentes órgãos de direção, administração e gestão. De um modo seletivo, sintético e pragmático, o plano deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa, em articulação com a autoavaliação, como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. Tendo em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar, esse plano deve ser publicado na página da escola ou do agrupamento de escolas e dado conhecimento, desta publicação, à Direção-Geral competente e à Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

4.4 – Contratos de Autonomia.

4.4.1 – Dimensões estratégicas da Autonomia.

Olhando para o sentido etimológico da palavra autonomia desde logo projetamos a ideia de capacidade e possibilidade das pessoas e das organizações darem a si mesmas as próprias normas de ação (Alves, 1999).

Barroso (1995) declara que o conceito de autonomia da escola compreende duas dimensões - a jurídico-administrativa e a sócio organizacional. A primeira dimensão projeta-se na competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira. A segunda projeta-se no jogo de relações, dependências e interdependências que uma organização estabelece com o meio e que definem a sua identidade (Barroso, 1995:3).

Nesta direção de análise, a autonomia da escola pressupõe assim uma conceção de escola como espaço para construir a sua identidade própria, onde os diversos atores interagem entre si, definindo o rumo que a escola quer seguir. São os diversos atores que interagem na escola que, com as suas capacidades e possibilidades de escolha, optam, decidem, alteram, criam e aprendem novas regras e orientações em função das situações, dos problemas, das particularidades da ação concreta, contribuindo para a sua alteração.

A ser assim, a autonomia sustentar-se-á no pressuposto de que as pessoas e as organizações são capazes de assumir a liberdade e o risco de

tomada de decisões (ibidem). Por outras palavras, podem ser autores (ou coautores). Não só atores.

A autonomia da escola aparece consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, refletindo uma orientação da política educativa em Portugal, que aponta no sentido de conceder à escola um certo grau de autonomia. Outra legislação mais recente, o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho que republica o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 22 de abril, aponta no mesmo sentido.

Como se afirma no nº 1 do artigo 8º do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho “a autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”.

O nº 2 do mesmo artigo refere que “a extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa”, sendo que nos termos do nº 3 do mesmo artigo “a transferência de competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade.”

Ora, neste plano de abordagem, constata-se assim que a autonomia das escolas à luz da legislação em vigor tem sempre algumas limitações, não se podendo falar de autonomia em abstrato, mas de um maior ou menor grau de autonomia, em diferentes domínios. Também os graus de autonomia nos domínios serão diferentes consoante a natureza organizacional (dimensão organizacional) de cada escola/agrupamento e o seu projeto educativo (dimensão programática). Mas, independentemente do grau de controlo/avaliação externa (dimensão avaliativa) que as escolas devem estar sujeitas e as formas como devem ser responsabilizadas pelo seu funcionamento e resultados, cada escola/agrupamento deve poder definir a sua política educativa e o Ministério de Educação e Ciência assumir um poder regulador que garanta a coesão do sistema educativo e a sua equidade.

Perspetivamos ainda o conceito de autonomia da escola associado a outras duas questões centrais. Por um lado, a autonomia como cenário da aprendizagem organizacional e da mudança educativa, emergindo aqui o conceito de “autonomia construída”, num processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas/agrupamentos em contraponto com a “autonomia decretada”. Por outro, a autonomia como cenário de aprendizagem organizacional e de desenvolvimento da escola/agrupamento que nos remete para a questão da mobilização social na construção de autonomias locais, emergindo aqui o conceito de “escola aprendente” e de “comunidade de aprendizagem” que se caracteriza pela capacidade das escolas progredirem na valorização das aprendizagens e experiências dos alunos e alunas, na modificação dos processos de ensino-aprendizagem, na redefinição da escola nos seus aspetos organizativos por via

da reflexão sobre a ação educativa, participação das pessoas nos processos decisórios, articulação e cooperação entre as pessoas dentro da organização e na capacidade da escola/agrupamento para estabelecer contactos e parcerias com instituições e pessoas do exterior.

Associado ainda ao conceito de autonomia aparece o conceito de descentralização, assumindo uma consequente repartição de competências entre os vários centros de decisão de administração. A descentralização para efeitos de uma efetiva autonomia da escola/agrupamento, deverá ser entendida e assumida sob dois aspetos fundamentais:

1. Enquanto princípio administrativo com incidência ao nível técnico e organizacional.
2. Enquanto princípio de cariz político, na medida em que apresenta e permite um espaço de participação, negociação e tomada de decisão centrado na escola/agrupamento.

A política global de descentralização que permite maior autonomia às escolas/agrupamentos deve assentar no princípio que as instâncias mais próximas dos cidadãos estão mais aptas a assegurar essa participação e garantir o funcionamento democrático da sociedade. A ser assim, caberá a cada escola/agrupamento encontrar as formas mais adequadas de dinamizar essa participação que dará legitimidade à definição dessa política e garantirá também a dinâmica que leva os diferentes atores a empenharem-se na realização dos projetos.

Nesta direção de análise, importa pois reter que a construção, implementação e desenvolvimento da autonomia jamais pode ser a conformação com uma moda do momento e, muito menos, quando a mesma não for apropriada para a escola em causa.

Do mesmo modo, podemos afirmar com segurança que a autonomia não pode ser o desencadear de mudanças na administração da educação se estas seguirem por via do paradigma da “autonomia decretada”, isto é, se as mudanças continuarem a basear-se na mudança da norma jurídica, em vez de se sustentarem em dinâmicas escolares e sociais de assunção de responsabilidades na e pela escola.

Por outro lado, também não chega proclamar retoricamente as suas virtualidades, como aliás, tem sido apanágio no nosso quadro legislativo, designadamente desde 1989 com o Decreto-Lei nº 43/89 e que continua agora a estar na agenda e a proclamar-se com a entrada em vigor do mais recente diploma legal sobre a autonomia e gestão das escolas – o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho que republica o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

O que referimos deve ser entendido no sentido de que a autonomia não resulta apenas da outorga formal e legal de um poder, mas também e, sobretudo, do uso que cada organização faz desse poder.

Parece então claro que a autonomia deve ser (saber) aceitar desafios, consolidar e reajustar percursos, ousar e inovar. Saber aproveitar mais e melhor os “corredores” de autonomia já criados normativamente.

Resulta assim evidente que a autonomia tem de partir da própria dinâmica da escola na construção da sua identidade. Só faz sentido, se se praticar / exercer. A autonomia aprende-se. Quando a escola se conhece e se organiza com o objetivo de resolver os próprios problemas e identificar novas metas a atingir, está a tornar-se (mais) autónoma.

É certo que a autonomia deve passar pois por (saber) definir e prosseguir objetivos que traduzam os interesses, aspirações e características da escola e do meio de que faz parte.

Tal desiderato significa (saber) assumir as suas próprias potencialidades e limites, investindo com coragem política na contratualização de níveis cada vez mais fortes e sustentados de autonomia. “Só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia” (Freire, 1996).

Na linha de Formosinho e Machado (2000: 104-105), sentimos que as efetivas políticas de descentralização continuam (a ser) adiadas. A contratualização da autonomia tem sido um processo progressivo ainda que lento. Em certo sentido, descontínuo e fragmentado, ao sabor das mudanças de ministros e de equipas governamentais, sem correspondência entre o movimento para a autonomia das escolas e a alteração significativa das políticas de Administração da Educação (ibidem). Como bem referem Formosinho e Machado (ibidem) “a insipiência de muitas práticas de autonomia tem a ver com o facto de ainda não se terem alterado significativamente os dois pilares de qualquer organização que são a gestão dos recursos humanos e a gestão financeira.”

No entanto, como já anteriormente salientámos, de pouco adiantará continuar a desencadear mudanças na administração da educação se estas seguirem o paradigma da “autonomia decretada”, isto é, se as mudanças continuarem a basear-se na mudança da norma jurídica.

A Escola, enquanto centro das políticas educativas, tem de construir ela própria a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, da e pela sua responsabilização própria.

Esta abordagem remete-nos então para a necessidade de procurar os possíveis sentidos do reforço da autonomia das escolas, sendo que para isso, é preciso contar com uma nova atitude da administração central, regional e local.

O nosso olhar reflexivo sobre todo este processo diz-nos ainda que se verificou por parte da Administração Escolar uma mudança orientada para uma regulação pelos resultados. Procurou-se aumentar a eficácia das escolas, razão pela qual surge a necessidade da avaliação pelos resultados, sendo que a eficácia de um processo de autonomia, está intimamente dependente de um processo de responsabilização e de compromisso. A autonomia foi considerada pela Administração Escolar como um instrumento e processo que permite a modernização administrativa das escolas, o que implica mecanismos de

regulação e controlo. No entanto, importa reconhecer que quanto mais regulado for o sistema mais o trabalho dos educadores e professores se formaliza; quanto maior for o controlo externo exercido sobre a organização escola, mais centralizada e formalizada tende a ser a estrutura. A autonomia pedagógica foi pouco valorizada.

Parece ser um aspeto preponderante a considerar num novo quadro da autonomia, nomeadamente na gestão da oferta de cursos (por via da articulação a nível municipal e do planeamento da rede escolar), na gestão do currículo (dar às escolas margem para enriquecer esse currículo como resposta às necessidades locais), na gestão das turmas (se se alterar a fórmula de financiamento será possível ser a escola a definir o número de alunos/turma) e na gestão das aprendizagens (que não pode ser deixada à responsabilidade exclusiva do professor, mas sim orientada para o trabalho articulado ao nível disciplinar e para o trabalho colaborativo).

Segundo Sarmento (1999), “Todas as mudanças têm um tempo e um modo. O tempo é balizado pela saturação dos fatores que desencadearam a necessidade da mudança, através do efeito de crise que geraram na situação pré-existente. O modo é constituído pelos dispositivos de regulação da mudança, os quais podem reforçar – através de processos de dilação ou de deslocação simbólica – ou suprimir esses mesmos fatores.”

Na autonomia das escolas e na realização dos contratos de autonomia o que está em causa é a adoção de condições políticas e estruturais capazes de promover as finalidades cívicas da educação pública. Para conseguir esse desiderato tem de se construir uma ação educativa participada e adequada aos contextos reais em que esta se desenvolve.

O contrato de autonomia é assim um elemento de um pacto simbólico celebrado entre a Administração do Estado e as escolas. Nesta perspetiva, Sarmento (1999), considera que o contrato de autonomia é, o “instrumento de mediação entre o projeto educativo da escola e o projeto educacional público prosseguido pelo Estado.”

O contrato é estabelecido no interior do espaço público, já que é realizado entre as escolas e o Estado, não fazendo sentido considerar que se trata de um processo de privatização, como não faz sentido que as escolas pelo facto de celebrarem um contrato de autonomia devam adotar princípios e métodos próprios das entidades privadas nomeadamente das empresas.

Partindo do entendimento que a escola autónoma é a que presta um serviço público de qualidade a que se associa a prestação de contas, são pois vários os desafios que se colocam hoje à Escola. Um deles, inquestionavelmente, visa o compromisso, ao serviço do reforço da confiança na qualidade do serviço público de educação e, com ele, o reconhecimento da importância que a Escola ocupa no plano do desenvolvimento cultural, social e económico do país. Tal desafio deve consubstanciar-se num processo de devolução / atribuição de competências, que suportada num quadro legal confira efetivamente uma real autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas.

Figura 42 - Dimensões da autonomia (Fonte: Barroso, 2001).



Por fim, parece emergir a necessidade do poder político e da Administração Escolar passarem a encarar a autonomia das escolas numa base de confiança, sem por em causa a sua capacidade para desenvolverem autonomamente os seus projetos educativos. O desafio essencial prende-se, então, com a indispensável e real criação de condições para que as escolas possam sustentar a coerência dos seus percursos, gerando climas de motivação e de vontades para construir escolas verdadeiramente autónomas.

Caso contrário, na linha do que argumenta e bem Barroso (2012) a “autonomia” continuará a ser uma ficção, na medida em que raramente ultrapassa o discurso político e a sua aplicação estará sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Ou, ainda, segundo o mesmo autor (2004:50), a autonomia passará a ser uma “mistificação” por legitimar os objetivos de controlo da Administração e não por “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

Capítulo V

AS ESTRUTURAS ORGANIZATIVAS

CONSELHO DE TURMA/EQUIPAS EDUCATIVAS

Capítulo V

As Estruturas Organizativas

Conselho de Turma/Equipas Educativas

5.1 – O Conselho de Turma.

5.1.1 – Normativos.

A legislação relativa ao conselho de turma/diretor de turma encontra-se dispersa por vários documentos devido à proliferação da publicação de normativos legais que dão corpo ao conceito, à função e às competências do diretor de turma.

Os órgãos conselho de turma e diretor de turma aparecem pela primeira vez assim designados no Decreto-Lei 47.480, de 2 de janeiro de 1967, pelo qual foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em substituição do 1º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (Ferreira, 2003). O diretor de ciclo aparece na legislação de 1936, no Decreto-Lei n.º 27:084 de 14 de outubro.

Quadro 67 - Percurso diacrónico na orientação educativa (do Diretor de Classe ao Diretor de Turma).

Normativo / período histórico	Orientador educativo	Atribuições, competências
Reforma do Ensino Liceal <i>Decreto de 14 de agosto de 1895</i>	Diretor de Classe	- Apoio ao reitor na atuação da área dos alunos (aproveitamento, comportamento, faltas), dos professores (coordenação da atividade pedagógica, presidência de reuniões) e dos pais (informação acerca do percurso dos alunos) - Mediação nas relações pais/alunos/escola/professores
Portaria de 9-12-1913		Obrigatoriedade de participação em reuniões de Diretores de Classe
1926	Diretor de Classe	- Nomeação do Diretor de Classe pelo Governo, sob proposta do Conselho Escolar - Gratificação mensal
1928		- Nomeação pelo Governo sob proposta do Reitor - Competências no julgamento de procedimentos disciplinares - Manutenção da gratificação mensal
1930		- Atribuição de novas competências (fiscalização do cumprimento da lei, no que concerne a alunos, professores e funcionários) - Apoio ao Reitor quanto às atividades de caráter educativo - Redução de duas horas para o exercício do cargo - Gratificação mensal

Quadro 67 - Percurso diacrónico na orientação educativa (do Diretor de Classe ao Diretor de Turma (cont.).

Normativo / período histórico	Orientador educativo	Atribuições, competências
1936 Reforma do Ensino Liceal (Carneiro Pacheco) <i>Decreto-Lei n.º 27: 084, de 14 de outubro</i> <i>Desdobramentos das classes em turmas</i>	Diretor de Ciclo	- Nomeação pelo Ministro, sob proposta do Reitor e seleção entre aqueles que revelassem mais capacidades educativas, evidenciadas nas avaliações obtidas pelo exercício do cargo - Responsabilização pela Educação Moral e Cívica dos alunos - Redução de três horas para o exercício do cargo
	Subdiretor de Ciclo	- Apoio ao Diretor de Ciclo - Redução de duas horas para o exercício do cargo
1948 Reforma do ensino Técnico e estatuto Profissional Industrial e Comercial (Pires de Lima) <i>Decreto-Lei n.º 37:029, de 25-08</i>	Diretor e Subdiretor de Ciclo	- Orientação educativa Para o ensino liceal (índole enciclopedismo-académica) - Controlo das faltas dos alunos, sua justificação e comunicação aos Pais e Encarregados de educação
	Diretor e Subdiretor de Curso	- Orientação educativa para o ensino comercial e industrial (índole técnica e profissional) - Responsabilização pela orientação pedagógica, disciplinar e administrativa
1967 Cria o Ciclo Preparatório do ensino Secundário <i>Decreto-Lei n.º 47 480, de 02-01</i>	Conselho de Turma	Os professores da mesma turma devem manter estreita coordenação no ensino, na observação dos alunos e na apreciação do aproveitamento destes
	Diretor de Turma	Professor encarregado de organizar e preparar os processos dos respetivos alunos
1968 Estatuto do Ciclo Preparatório do ensino Secundário <i>Decreto-Lei n.º 48 572, de 09-09</i>	Diretor de Turma	- Atribuição de novas competências (fiscalização do cumprimento da lei, no que concerne a alunos, professores e funcionários) - Apoio ao Reitor quanto às atividades de caráter educativo - Redução de duas horas para o exercício do cargo - Gratificação mensal

Depois do 25 de abril, a partir dos finais de 1974, e após a fase de instabilidade criada com a revolução – as escolas organizam-se autogestionariamente com formas de “participação direta, ativa, informal e divergente” (Licínio Lima, 1992: 176-194) – assiste-se a uma normalização e retoma do poder por parte do Estado, tentando reorganizar as escolas com o recurso a regulamentações orientadoras da ação. Cria-se um modelo uniformizador para a gestão das escolas e, com a publicação do Decreto-lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro, o Estado retoma o poder entretanto perdido. O diploma no entanto, traça apenas a regulamentação dos processos eleitorais para o Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo ignorando toda a organização pedagógica intermédia, pelo que as escolas mantêm em funcionamento os órgãos já criados, de acordo com as funções que já constavam em regulamentos precedentes e que vigoravam no modelo liceal do regime político anterior. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro a recentralização estatal relativamente à organização e gestão escolares estende-se a diferentes estruturas. Assim, nos artigos 27º e 28º podemos ler:

“Art. 27.º Compete aos conselhos de docentes de ano ou de turma dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar que a esses anos ou turmas digam respeito.

Art. 28.º Quando os conselhos de ano ou de turma se reunirem para tratar de questões de natureza disciplinar, serão presididos pelo presidente do conselho pedagógico, deles fazendo parte dois representantes dos alunos do respetivo ano ou turma e, ainda, um representante dos encarregados de educação, este sem voto deliberativo.”

Este diploma veio operar a revisão já consignada mas que ocorreu já fora de tempo, sendo mínima a distância com o anterior decreto e por conseguinte não produzindo a rutura. Segundo Licínio Lima (1992), “...era mais determinada pelo contexto político do que propriamente pelas soluções organizativas...” e “apontava com mais clareza o sentido de regulamentação que deixava transparecer o reforço da administração central”.

E, em regulamentação, pelas Portarias nº 679 de 1977 e 970/80. A Portaria 679, de 1977 estabelece:

“7.3.1 - Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos gerais diurnos em extinção haverá Diretores de Turma, cujas atribuições são:

- a) Relativamente aos Conselhos Diretivo e Pedagógico:
 - 1. Servir de apoio à ação dos conselhos diretivo e pedagógico;
 - 2. Comunicar ao presidente do conselho diretivo os casos disciplinares cuja gravidade entenda que excedem a sua competência;
- b) Relativamente aos alunos:
 - 1. Esclarecer os alunos antes da eleição do delegado de turma, pelo que respeita à matéria processual;

2. Reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do aluno delegado de turma ou da maioria dos alunos, a fim de resolver problemas surgidos com a turma ou acerca dos quais interesse ouvi-la;
 3. Estabelecer contactos frequentes com o aluno delegado de turma para se manter ao corrente de todos os assuntos relacionados com a turma;
- c) Relativamente aos encarregados de educação:
1. Receber individualmente os encarregados de educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias;
 2. Organizar e convocar reuniões com os encarregados de educação para informação e esclarecimento acerca da avaliação, orientação, disciplina e atividades escolares;
 3. Informar, segundo as normas em vigor, os encarregados de educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos.”

Pela Portaria 970/80, de 12/11, são criados os órgãos unipessoais de coordenador e de subcoordenador de diretores de turma e o órgão colegial conselho de diretores de turma. Nesta Portaria, é ainda esboçado um perfil para o desempenho do cargo de diretor de turma, sendo este designado pelo conselho diretivo e de aceitação obrigatória, devendo ser, sempre que possível um professor profissionalizado, e, segundo os números 74.1.1. a 74.1.6, ter os seguintes requisitos:

“74.1 – A atribuição das direções de turma deverá ser feita tendo em conta, como desejáveis, os seguintes requisitos:

74.1.1 – Capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.

74.1.2 – Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo. 74.1.3 - Bom senso e ponderação.

74.1.4 – Espírito metódico e dinamizador.

74.1.5 – Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.

74.1.6 – Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.”

A função mediadora que o diretor de turma deverá ter com alunos, professores, pais e encarregados de educação, preside a estes requisitos.

Foi ainda regulamentada, nesta Portaria, a redução de duas horas por cada direção de turma, que vigora até aos dias de hoje.

O Decreto – Lei nº 172/ 91, de 10 de maio que define, em regime experimental, o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação do pré- escolar ao secundário coloca a figura do diretor de turma

nas estruturas de orientação educativa, no seu artigo 36º alínea e), em pé de igualdade, com as outras estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico:

“ Artigo 36.º

Estruturas de orientação educativa

1. As estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico no exercício da respetiva competência são as seguintes:
 - a) Departamento curricular;
 - b) Chefe de departamento curricular;
 - c) Conselho de turma;
 - d) Coordenador de ano dos diretores de turma;
 - e) Diretor de turma;
 - f) Diretor de instalações;
 - g) Serviços de psicologia e orientação;
 - h) Departamento de formação.”

A portaria nº 921/92 de 23 de Setembro, regulamenta as competências do diretor de turma, 16 no total, sendo elas enunciadas no artigo 9º, que passamos a transcrever:

- “a) Promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola, numa perspetiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;
- b) Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;
- c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento;
- d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência;
- e) Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregado de educação;
- f) Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao diretor executivo a convocação extraordinária do conselho de turma;
- g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;

- h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;
- i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;
- j) Propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do conselho de turma;
- l) Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo da avaliação especializada;
- m) Elaborar, em caso de retenção do aluno no mesmo ano, um relatório que inclua uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico e submetê-lo à aprovação do conselho pedagógico, através do coordenador de ano dos diretores de turma;
- n) Propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respetiva avaliação;
- o) Apresentar ao coordenador de ano dos diretores de turma o relatório elaborado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo;
- p) Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades: Avaliação da dinâmica global da turma; Planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área escola; Formalização da avaliação formativa e sumativa;
- q) Apresentar ao coordenador de ano, até 20 de Junho de cada ano, um relatório de avaliação das atividades desenvolvidas.”

Ressalta desta transcrição a grande complexidade de competências exigidas ao diretor de turma, que é, ao mesmo tempo, professor de um grupo-turma, e que deve desenvolver com alunos, professores e pais/encarregados de educação, em articulação com os órgãos de gestão da escola, um trabalho colaborativo, dispondo para isso de uma redução de duas horas equiparadas a letivas, relativamente aos seus pares, que não são diretores de turma.

É também de realçar a relevância que é dada, neste conjunto de competências, à relação com os pais e encarregados de educação que, é referida em praticamente metade das competências definidas.

Assim, verificamos que a abertura da escola aos pais e encarregados de educação depende fundamentalmente do diretor de turma, que os chama a participar na orientação educativa dos seus educandos.

O diretor de turma representa, desta forma, a abertura e o trabalho colaborativo com a comunidade educativa, particularmente com os pais e encarregados de educação. O Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho, que aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias,

preconiza a participação efetiva dos Encarregados de Educação no processo de ensino/aprendizagem.

O Decreto – Lei nº 115 – A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação, inclui o diretor de turma nas estruturas de orientação educativa. Nele se refere, no seu artigo 34º, ponto 2, que ao diretor de turma compete “a organização, o acompanhamento e a avaliação da turma ou do grupo-turma”. E no artigo 36º ponto 2, afirma-se que o diretor de turma é designado pelo conselho executivo, “de entre os professores da turma, sempre que possível, profissionalizado.”, no sentido de ser o responsável pela organização das atividades, do desenvolvimento do plano de trabalho do conselho de turma.

Com o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho, entretanto revogado, que define as competências das estruturas de orientação educativa, no quadro da autonomia das escolas, previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o diretor de turma continua a ser “designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.” (cf. Artigo 7º, ponto 1), ficando a cargo deste toda a coordenação do trabalho a desenvolver pelo conselho de turma, ao qual preside.

Comparativamente ao número de alíneas que constavam na portaria nº 921/92, elas passam de 16 para 6, mas, de forma genérica, remetem para as mesmas competências, ou seja, a articulação entre alunos, professores e pais/encarregados de educação.

Assim, de acordo com este Decreto Regulamentar, no seu artigo 7º, ponto 2, compete ao Diretor de Turma:

“2 - Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”.

Em 2001, com o Decreto-lei nº 6/2001, de 18 janeiro, e o Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho, é regulamentado o processo de avaliação dos alunos, dando protagonismo ao diretor de turma relativamente ao mesmo processo. Aquele decreto estabelece os princípios orientadores da organização

e da gestão curricular e introduz o conceito de currículo nacional. No artigo 2º ponto 1 lê-se:

“Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.”

Deste artigo subjaz o projeto curricular de escola a ser concebido pelos órgãos de administração e gestão da escola, artigo 2º ponto 3:

“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão.”

Emerge, também, o projeto curricular de turma, sendo este definido, no artigo 2º ponto 4, como:

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.”

Cabe, então aqui, um papel de importância elevada ao diretor de turma, uma vez que é ele o responsável pela elaboração, implementação e consequente avaliação do projeto curricular de turma a que preside.

O Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro, reforça as competências do diretor de turma e implementa a avaliação externa segundo uma lógica de regularização das aprendizagens, a nível de ciclo, concretizada em exames nacionais, cujos procedimentos ficam a cargo do diretor de turma, pode ler-se no artigo 30:

“Compete ao professor titular da turma, no 1.º ciclo, e ao diretor de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação ...”

A isto o Despacho Normativo 50/2005, de 20 de outubro acrescenta, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico. Estes planos são da responsabilidade do conselho de turma, mas obviamente, coordenados pelo diretor de turma.

Em 2008, a Lei nº 3/2008, de 18 de janeiro, veio alterar o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário, encarregando o diretor de turma enquanto, coordenador de todo o trabalho a desenvolver pela turma, no artigo 5º, ponto 2, de ser:

“Particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.”

O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto preconiza a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de “escolas para todos”;

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, vem, como se pode ler no seu preâmbulo,

“Promover a igualdade de oportunidades valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”.

“A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”.

Desta forma o diretor de turma tem um papel preponderante na implementação e na garantia da igualdade referida no decreto anterior.

O Decreto – Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que vem revogar a Lei nº 115 – A/98 de 4 de maio e o Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de julho, que estabelecia as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas, vem aprovar o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. O diretor de turma é aqui colocado na secção das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica.

Neste mesmo diploma, é dito que o diretor de turma tem a função de “coordenar o trabalho do conselho de turma”, sendo designado pelo diretor da escola “de entre os professores da turma de preferência pertencendo ao quadro do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”, de acordo com o artigo 44º ponto 2.

Em 2010, a Lei 39/2010 de 2 de setembro, vem alterar o estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, reiterando a importância da figura do diretor de turma no seu artigo 5º, ponto 4, quando refere:

“O diretor de turma ou, tratando -se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”.

As competências do diretor de turma, em suma, encontram-se repartidas por diversos diplomas, de que demos conta com este percurso sintético pelos normativos legais. Constatámos, no entanto, que o diretor de turma foi, desde o princípio, e continua a ser, um elo privilegiado de articulação entre a escola e as famílias, com todas as responsabilidades inerentes ao cargo.

5.1.2 – Liderança.

O conselho de turma deve ser reconhecido como um órgão intermédio de gestão pedagógica, que ao ser liderado por um diretor de turma valorizado no seu papel apresenta vantagens para a escola dado que proporciona uma melhor organização e otimização dos recursos humanos para os discentes que assim podem beneficiar de uma gestão curricular refletida e coordenada (Favinha, 2010).

Em sede de conselho de turma, o diretor de turma é um gestor de relações que será tanto mais eficaz quanto melhor a sua estratégia de liderança, contribuindo para um bom funcionamento deste órgão. Um diretor de turma impreparado, não reconhecido pelos seus pares dificilmente contribuirá para um eficaz funcionamento do órgão a que preside. Como sabemos nos conselhos de turma também participam os pais e os alunos pelo que o diretor de turma tem aqui um papel relevante no âmbito da gestão e liderança em sede de reunião daquele órgão. Segundo Marques (2002), o diretor de turma acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais e a relação educativa é o resultado do cruzamento de todas essas variáveis. Àquele cabe estabelecer a ligação entre o aluno, o grupo-turma, os professores da turma, os pais, os órgãos da escola e a comunidade envolvente.

Depreende-se daqui o papel de gestor e de liderança do diretor de turma na escola, que deve possuir competência profissional, pois tem de conhecer os normativos legais que regulam o sistema educacional e ter capacidade de relacionamento, que regula o nível de intervenção junto dos alunos e família, bem como mediar as relações que se interpoem diariamente na própria escola. Assim, o perfil do diretor de turma é o de um profissional de educação, 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 (Favinha, 2010) e executa imensas tarefas pelo que advogamos que seja a face mais visível e marcante da escola dada a interface que estabelece entre esta, a família e restante comunidade.

Roldão (1995) sustenta que se deve restituir as funções do diretor de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular de modo a contribuir

para uma educação de qualidade na escola. Compete à escola e aos seus órgãos conceber, aprovar e avaliar o PCT (projeto curricular de turma).

Os domínios de atuação do diretor de turma situam-se no âmbito do Administrativo-Burocrático e do Pedagógico-Curricular. São inúmeras as tarefas normalmente atribuídas ao diretor de turma, sendo este considerado um elemento fundamental na organização escolar e encarado como a face mais visível da escola. No Domínio Administrativo-Burocrático consideram-se todas as tarefas relacionadas com a atuação do diretor de turma com a organização escolar. Neste domínio sobressai o conhecimento da legislação reguladora da ação do diretor de turma, bem como dos registos necessários, segundo as orientações e normas regulamentares emanadas quer da administração central quer dos órgãos de topo da organização escolar. São disso exemplo os documentos que formalizam as tomadas de decisão, registos de faltas, registos das reuniões de avaliação, termos, relatórios requeridos durante os diferentes ciclos de estudo, atas, procedimentos relacionados com processos disciplinares, etc., assim como toda a documentação produzida pela organização referenciada no Regulamento Interno, entre outros, nomeadamente a organização do dossier da turma e o dossier individual do aluno. De realçar ainda que os documentos reguladores e orientadores da organização escolar em que assenta a definição das políticas educativas, dos valores, dos princípios, das opções estratégicas, são os instrumentos à luz dos quais se apontam as alterações substantivas na organização, administração e gestão das escolas, capazes de se afirmar com eles a mudança do paradigma assente na lógica centralizadora da administração para outra que vê os estabelecimentos de ensino como “*loci*” capazes de produção normativa tendente a contribuir na definição de políticas locais de educação. Estes documentos tomam-se por figuras-chave para a “condução racional das atividades de uma organização” (Chiavenato, 1983:1), pretendendo-se consubstanciar e normativizar compromissos sociais que, de alguma forma, legitimem e formalizem as práticas de descentralização e autonomia das escolas. No que concerne ao Domínio Pedagógico-Curricular a atuação do diretor de turma no sentido profissional e liderante tem aqui um campo de excelência para se definir e afirmar. Assume neste domínio grande parte do protagonismo no que à redefinição do currículo e à orientação na construção de projetos pedagogicamente contextualizados. Com a reorganização curricular introduzida no ensino básico e secundário, generalizaram-se alguns dos princípios orientadores do currículo, indo ao encontro de respostas educativas mais adequadas à realidade educativa e à diversidade dos contextos. A inovação introduzida pela revisão curricular exige, como afirma Thurler (2001), “um novo tipo de liderança, suficientemente visionária para não perder de vista os objetivos fundamentais a longo prazo, suficientemente competente na argumentação para criar as condições de um debate alargado, suficientemente convincente para incitar os professores a abandonar as rotinas e, enfim, suficientemente confiante na sua capacidade de gerir a complexidade para permitir a ‘desestabilização’ coletiva”. Este domínio enquadra-se no âmbito das competências do diretor de turma, pelo que este tem de responsável pelos assuntos que dizem respeito à turma que lhe foi confiada. Para além disto, uma gestão da turma consciente e refletida pode concorrer para a eficácia da gestão

do currículo que os professores ativam. É também o diretor de turma que, pela sua posição privilegiada junto dos alunos, dos encarregados de educação e do pessoal docente, detém o conhecimento e a análise da situação – o que lhe permitirá relacionar as diferentes vertentes da ação. Em suma, sublinha-se o importante papel de liderança que o diretor de turma é chamado a desempenhar, tanto na ação instrumental da realização de tarefas (a título de desempenho pessoal e/ou do cumprimento do grupo que coordena) como na atuação ao nível sócio afetivo (inerente às interações e à gestão relacional criadas entre pares e com outros elementos da comunidade educativa).

5.1.3 – Vigência de atuação/Sequencialidade.

A estrutura conselho de turma é um elemento fulcral na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização.

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 diretor de turma no coordenador da orientação e avaliação. No contexto atual em que a diversidade é crescente, a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um elemento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições conseguidas pelos alunos ao longo do ensino. Por seu lado, a avaliação visa apoiar o processo educativo, garantindo o sucesso escolar de todos os alunos, permitindo para o efeito o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma. De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade os que integram o conselho de turma.

No mesmo sentido, o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, que reforça a competência do diretor de turma, implementa a avaliação externa da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, compreendendo a realização de exames nacionais no 9.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho consigna-se o reforço da avaliação externa no ensino básico e no secundário. No seu preâmbulo pode ler-se:

“As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.

Importa ainda valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas. Os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de

resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina.”

Sobre a avaliação sumativa no ensino básico lê-se no artigo 26.º:

“Artigo 26.º

Avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa no ensino básico geral e nos cursos de ensino artístico especializado do ensino básico traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

a) A avaliação sumativa interna que se realiza no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLNM.”

No ensino secundário refere-se que:

“Artigo 29.º

Avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo global, tem como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, concretizada através da realização de provas e de exames finais nacionais.”

Assente nestes pressupostos legislativos, e em que anualmente por despacho normativo é estabelecido, com carácter universal, o calendário que vigorará para a avaliação interna e externa, este baliza e determina a vigência e sequencialidade do conselho de turma a um período fixo de um ano letivo. A este propósito verifica-se a contradição existente em alguns aspetos fundamentais consignados na referida legislação, nomeadamente no preâmbulo:

“Nestes termos, tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário.”

E a seguir:

“A revisão da estrutura curricular que ora se pretende concretizar através das alterações às matrizes curriculares assenta, essencialmente, na definição de

princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas.”

Nesse sentido refere o artigo 22.º:

“Artigo 22.º

Funcionamento de turmas

Compete ao diretor da escola ou agrupamento, dentro dos limites a estabelecer em despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, autorizar o desdobramento das turmas ou funcionamento de forma alternada de disciplinas dos ensinos básico e secundário.”

Apesar de se apontar para a valorização da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, todos os condicionalismos que se colocam não deixam espaço a experiências organizativas que conduzam a outra realidade temporal e substantiva que não seja a turma, o conselho de turma e a sua existência temporal limitada a um ano letivo, deixando ao diretor e aos órgãos de gestão de topo, a responsabilidade de encontrar dentro do apertado quadro legal, as nuances organizativas que minimizem as contrariedades e permitam alguma continuidade organizativa pelo menos ao longo do ciclo, dos elementos do conselho de turma e também do diretor de turma, garante da ligação na escola e entre a escola e a família.

5.1.4 – Construção do PCT

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 2º, ponto 4).

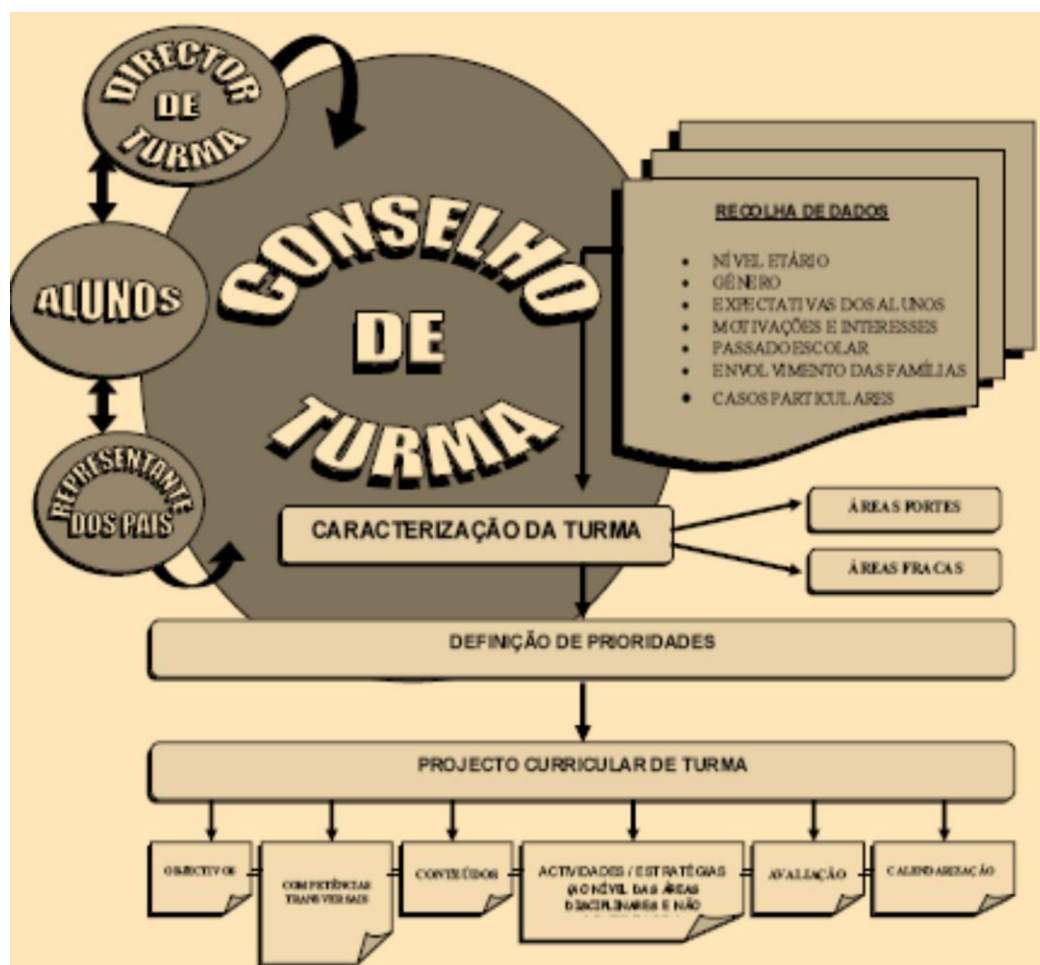
O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, consagra no seu artigo 2º, ponto 4, que as estratégias de concretização do currículo nacional e do projeto curricular de escola são objeto de um Projeto Curricular de Turma. Este é da responsabilidade de todo o conselho de turma (Sobral, Batista & Domingues, 2002) e deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família (Silveira et al., 2003). O Projeto Curricular de Turma assenta em formas de trabalho cooperativo, dos docentes que integram os conselhos de turma, promotoras de dinâmicas criativas e pragmáticas (Santana & Azevedo, 2002; Sobral et al., 2002) e visa contribuir para que as aprendizagens dos alunos de cada turma sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, constituindo um

microsistema que tem como contexto a sala de aula (Pacheco, 2001). Podemos concluir que os projetos mencionados constituem instrumentos pedagógicos valiosos e inovadores, tornando-se crucial para os operacionalizar, conhecer e compreender o conceito de currículo como projeto. De acordo com Alonso (1995), citado por Viegas (2003), o currículo é um processo de mediação e aproximação do mesmo a cada realidade com respeito pelos princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-se às características dessa realidade, superando o seu entendimento como a simples execução do programa ou manual. De acordo com Leite (2003), o currículo deve ser entendido numa conceção de projeto, que seja aberto e dinâmico de forma a ser possível efetuar adequações às realidades onde vai ser posto em prática e vivido.

Quadro 68 - Metodologia seguida na elaboração do Projeto Curricular de Turma.

Projeto Curricular de Turma- Metodologia para elaboração	
Caraterização da turma	- Dados de inquéritos preenchidos pelos alunos; - Consulta dos seus processos individuais; - Informação prestada pelo TT/DT do ano letivo anterior; (a partir dos dados recolhidos faz-se a caraterização do grupo/turma)
Definição das competências transversais	- Definição das competências transversais consideradas prioritárias para a turma (a partir dos dados recolhidos na fase anterior); - Definição de um tema aglutinador dos conteúdos
Conteúdos/ competências essenciais	- Definição, por cada professor, dos conteúdos/competências essenciais da sua disciplina.
Articulação de conteúdos	- Identificação dos conteúdos comuns às diversas disciplinas (cada departamento, antecipadamente deverá ter feito esse trabalho).
Programação do trabalho dos professores	- Definição e articulação das situações de aprendizagem / atividades a desenvolver no âmbito de cada disciplina e das áreas curriculares não disciplinares, que promovam para os alunos da turma, o desenvolvimento das competências prioritárias.
Formas de avaliação	- Fichas de observação da aula, elaboração de relatórios, fichas de autoavaliação, outras formas de avaliação.
Elaboração final do PCT	- Cada professor entrega ao DT / TT a suas planificações, que faz a sua compilação, tendo em conta os documentos e as linhas traçadas pelo conselho de turma. - O DT / TT é o coordenador do PCT.

Figura 43 – Organograma da construção do Projeto Curricular de Turma.



5.2 – Equipas Educativas.

5.2.1 – Abrangência.

A generalização da frequência escolar e a implementação de políticas de inclusão obrigaram a escola a repensar o seu funcionamento, nomeadamente ao nível do desenvolvimento curricular, da formação de professores e da organização e gestão escolar (Formosinho e Machado, 2009). Tradicionalmente, o conceito de turma manteve-se como elemento central, pois garantia a existência de grupos tendencialmente homogéneos, previsibilidade de ocupação de espaços, uniformidade e obrigatoriedade de horários escolares e de saberes estruturados em disciplinas. Mas, nesse modelo de organização, que parecia

conter apenas elementos positivos e facilitadores do funcionamento da instituição escolar, também foram sendo identificados algumas debilidades e constrangimentos que dificultavam o combate ao insucesso escolar e a concretização das mudanças que a escola necessita. A instituição escolar não podia manter-se indiferente a estas insuficiências, pois tem o dever de procurar acolher e responder às necessidades e expectativas de todos os que nela trabalham. Assim, teve de procurar formas de vencer o desafio de acolher e apoiar todas as crianças e jovens, nomeadamente através do desenvolvimento coerente do currículo nacional e da implementação adequada de processos de diferenciação pedagógica.

A concretização destes anseios pode ser feita através de múltiplas estratégias e metodologias, com incidência prioritária na pedagogia diferenciada, nas adaptações programáticas, no agrupamento de alunos (segundo os critérios estabelecidos pela escola) e nas modalidades de apoio educativo, entre as quais se incluem o reforço curricular, os grupos de nível, tutorias, apoio pedagógico acrescido, clubes escolares, estudo orientado e estudo acompanhado. Mas, para tomar decisões acertadas e para implementá-las adequada e atempadamente, a escola tem de estar dotada de professores preparados e deve adotar um modelo de organização do ensino que seja dinâmico, ágil e flexível (Marchesi, 2001).

Na perspetiva de Formosinho e Machado (2009), a organização do processo de ensino em equipas educativas apresenta vantagens consideráveis, principalmente ao nível:

- i. da gestão coordenada do currículo de base;
- ii. da planificação colaborativa das atividades de diversificação curricular;
- iii. da coordenação da gestão da sala de aula e da mediação pedagógica;
- iv. do acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens;
- v. da eficácia do organigrama da escola;
- vi. da articulação entre a gestão financeira e pedagógica;
- vii. da articulação da atuação dos assistentes operacionais com a gestão pedagógica.

Assim, o modelo organizativo de equipas educativas: contrapõe a heterogeneidade cultural, socioeconómica e académica à homogeneidade monolítica das turmas independentes; • Proporciona maior autonomia aos profissionais de educação, cria condições para uma melhor aferição das decisões e monitorização das suas ações, permitindo, ainda, potenciar as capacidades e apetências individuais de cada membro da equipa, pois a equipa exerce competências de decisão relativamente à organização pedagógica intermédia (Esteves e Machado, 2008); • Permite a manutenção de agrupamentos permanentes de alunos para socialização, possibilitando a formação de grupos flexíveis e temporários para aprendizagem, baseados na semelhança do nível de progresso numa determinada disciplina. • Relativamente às variáveis da organização pedagógica, possibilita que, por um lado, a equipa educativa controlo a gestão do tempo e do espaço e, por outro, deixa que organize subgrupos de aprendizagem por níveis, com constituição e funcionamento flexíveis e com duração variável, de acordo com as necessidades

dos alunos; • Acerca da coordenação do ensino, torna possível a coordenação conjunta do ensino de todos os grupos e alunos do agrupamento das turmas, tal como ao nível da coordenação e da gestão curricular, pois ambas são feitas de forma participada e com supervisão comum, sob a responsabilidade do coordenador de equipa; • Ajuda a que as aprendizagens sejam monitorizadas de forma partilhada, numa perspetiva, simultaneamente, geral e disciplinar, o que torna mais fiável a informação e mais imediata a intervenção para colmatar as insuficiências, contrastando com o modelo de turmas independentes, em que o professor monitoriza a aprendizagem de forma limitada e fragmentada, pois não tem conhecimento da evolução das outras disciplinas (Esteves e Machado, 2008); • Permite que, em relação ao acompanhamento dos alunos, a gestão de todo o agrupamento de turmas e a disciplina escolar sejam coordenadas pela equipa educativa, o que assegura mais massa crítica e mais clarividência; • Representa a garantia de promoção e de partilha da informação relevante e de uma figura que estabelece pontes de interação pessoal e grupal e coordena a orientação dos alunos.

Na construção das equipas educativas Formosinho e Machado (2009), consideram adequado que o diretor do agrupamento de escolas procure seguir o princípio de atribuir apenas turmas do mesmo ano de escolaridade a cada professor. E, caso seja possível, deve tentar atribuir mais do que uma disciplina e/ou área curricular não disciplinar aos professores das turmas. A finalidade destes critérios de atribuição dos horários é reduzir o número de professores alocados e, conseqüentemente, obter uma unidade coletiva mais flexível, funcional e com mais prontidão de resposta. Mas este não é o modelo de organização que predomina no nosso sistema educativo e a sua adoção implicaria uma profunda reorganização de cada escola e do trabalho docente, tal como é sublinhado por Esteves e Machado (2008). A introdução desta inovação traz novos conflitos para o interior da escola ou, pelo menos, torna-os mais evidentes. Mais uma vez, tem de assumir-se que “os problemas são inevitáveis, mas felizmente não se pode aprender nem triunfar sem eles” (Fullan, 2002, p.40). Neste caso, não se trata apenas de medidas pontuais ou setoriais, porque elas implicam uma nova conceção organizacional e pedagógica. Por isso, para a gestão escolar e para os professores, a decisão de avançar para esta reorganização pressupõe a “compreensão das variáveis internas da escola como uma possível fonte de dificuldades” (Santiago, 2000) e tem de partir da certeza de que todos estão dispostos a desvalorizar os raciocínios de causalidade linear e de responsabilização externa que são habituais nos processos de mudança. É conveniente que os agentes educativos estejam conscientes das dificuldades inerentes a este processo, porque “esta reconfiguração da gestão pedagógica intermédia da escola por Equipas Educativas exige uma estruturação vertical, em que sobressaem os Coordenadores de cada Equipa, e requer uma coordenação geral que conjugue a ação das diferentes Equipas e a articule com a gestão pedagógica de topo, nomeadamente com o Conselho Pedagógico” (Formosinho e Machado, 2009). As equipas educativas não se limitam a ensinar os conteúdos aos alunos, embora o seu trabalho fundamental se centre na leção e no apoio à diversificação curricular do grupo discente que lhe está afetado. A gestão curricular é uma competência da equipa docente, quer no que

se refere à turma, quer no que se relaciona com o grupo alargado. Ela deve tomar decisões acerca da necessidade de formação de grupos de geometria variável, das atividades de diversificação curricular e dos horários destas atividades, embora esta decisão tenha de ser tomada em articulação com o diretor da escola ou do agrupamento de escolas. É por isso que é tão importante que cada equipa seja coordenada por um professor designado pela direção, que assume a incumbência de acompanhar e organizar o trabalho da equipa, de convocar e presidir as reuniões e que, na prática, desempenha as habituais funções dos diretores de turma, visto que até as decisões acerca da progressão e da retenção dos alunos de todo o grupo alargado são tomadas pela equipa docente. Esta opção implica, como fica claro, a reestruturação da gestão pedagógica intermédia, principalmente porque é criada a figura da equipa educativa e a reorganização do ensino obriga à criação do coordenador de equipa, de preferência um dos diretores de turma. Este deve coordenar as atividades dos diretores de turma e a implementação do projeto da equipa e os projetos de orientação e apoio educativos. Neste modelo de organização do ensino, o coordenador da equipa exerce funções de liderança e de supervisão fundamentais, pelo que, ainda que o sucesso não dependa apenas dele, a sua atuação inadequada condena o processo a atingir resultados medianos ou medíocres.

5.2.2 – Temporalidade.

A organização da escola por Equipas Educativas toma como unidade básica da organização intermédia da escola um conjunto de alunos, equivalente a várias turmas, cujo processo de ensino-aprendizagem é acompanhado pela mesma equipa de professores e comporta a gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das atividades escolares (Orden, 1969; Formosinho, 1988a). Este modelo de organização favorece as orientações dadas às escolas, nomeadamente as consignadas nos despachos: Despacho n.º 19 308/2008, de 21 de julho, n.º 3 e Despacho n.º 19 117/2008, de 17 de julho, art.º 10, n.º 3, que determina a atribuição a cada professor do menor número de turmas, agrupando na medida do possível as disciplinas para que o professor está habilitado, assim como ainda no Despacho n.º 19 117/2008, no seu artigo 11.º, n.º 5, a atribuição das áreas curriculares não disciplinares a professores de disciplinas curriculares da turma.

Tendo em consideração os pressupostos legislativos já referidos anteriormente, nomeadamente entre outros aspetos, no que diz respeito à avaliação interna e externa das aprendizagens, a criação de equipas educativas encontra-se da mesma forma condicionada na sua temporalidade. Pode-se então considerar o conjunto das turmas de um ano de escolaridade como unidade de base que permite aos professores fazerem a articulação entre os programas curriculares da turma elaborados no seio da equipa e ensaiarem agrupamentos flexíveis dos alunos (Sobral, 1993).

5.2.3 – Sequencialidade.

Este modelo permite contornar a rigidez da matriz curricular, cujas limitações são atenuadas pela flexibilidade da constituição dos grupos de alunos e pela diversidade das atividades e das estratégias implementadas (Formosinho, Fernandes e Machado, 2010). A realidade observada nas nossas escolas mostra que a instituição necessita de adaptar-se e de desenvolver-se continuamente, para poder melhorar as suas condições ao nível da: (i) flexibilização e da diversificação curricular, organizacional e pedagógica; (ii) da oferta de formações alternativas ou complementares coincidentes com os interesses dos alunos; (iii) da individualização dos percursos de aprendizagem e dos apoios aos alunos (Formosinho e Machado, 2009). Por outras palavras, a instituição tem de repensar e de reorganizar o seu processo de ensino de acordo com as suas condições e finalidades, tentando potenciar os seus pontos fortes e atenuar os seus constrangimentos.

Uma destas possibilidades de organização do ensino centra-se na criação de turmas contíguas. Esta denominação designa o processo em que se englobam as turmas que partilham um número considerável de professores, um horário semelhante para que, desta forma, se consiga obter conselhos de turma muito semelhantes, havendo casos em que até o diretor de turma é comum (Formosinho e Machado, 2009). A implementação deste modelo tem como principal finalidade estimular o trabalho colaborativo e, conseqüentemente, desenvolver atividades de diversificação curricular que sejam comuns e capazes de abranger todos os alunos das várias turmas contíguas. Nesta organização, a escola assume a competência de distribuir os alunos por turmas, de emparelhá-las com os professores, de organizar os horários letivos e de gerir as atividades de diversificação curricular. A turma, dado que subsiste a questão administrativa, continua a ser a unidade base da organização e a distribuição dos alunos por grupos educativos também tem as turmas como referência. Contudo, as decisões sobre a coordenação curricular e sobre a aprovação e progressão dos alunos ao longo do seu percurso são tomadas tendo o bloco de turmas como referência. Aquando da distribuição do serviço docente aos professores que são comuns ao grupo de turmas, tem de fazer-se um esforço para que a sua ocupação seja sincronizada, visando permitir a participação de todos nos processos de planificação e de desenvolvimento das atividades. Esta partilha de contributos, de atividades e de professores pode, ainda, ser mais positiva se possibilitar a existência do mesmo diretor das diferentes turmas e o mesmo conselho para algumas das turmas, embora esta última possibilidade seja menos provável. Em qualquer caso, neste modelo existem referenciais e atividades comuns, porque há sempre um núcleo duro de professores que lecionam a mesma disciplina em todas as turmas. Mas existe um modelo organizacional que consegue aproveitar com mais eficácia as potencialidades do trabalho em equipa e dos agentes que a constituem: a equipa educativa. As equipas podem ser implementadas para os mais diversos fins e das mais diversas formas e o seu trabalho constitui uma das estruturas de base da gestão participativa (Barroso, s/d). Esta alternativa corresponde à organização do processo de ensino por equipas docentes, caracterizado pela constituição de grupos de professores que,

tendo a seu cargo um grupo discente alargado, trabalham colaborativamente, monitorizam as aprendizagens, asseguram a planificação e o desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos (Formosinho e Machado, 2009). A ideia de constituir e de implementar equipas educativas surgiu com o objetivo de dar cumprimento à abordagem do currículo de uma forma mais eficaz e homogênea, mas também mais diversificada, porque são uma forma de garantir a unidade de ensino e aprendizagem, de proporcionar formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo, garantindo, também, a eficácia da orientação educativa dos alunos e da gestão intermédia da escola (Formosinho e Machado, 2009).

A este propósito, é recomendável que todo o processo comece pela determinação do grupo de turmas e de professores que se pretende englobar. Em seguida, deve ter-se em atenção que, como existe fluxo de entradas e saídas dos alunos no início de cada ano letivo, é indispensável fazer os ajustamentos que se relacionam com a carga letiva que tem o horário de cada professor, sem se esquecerem as implicações decorrentes do desempenho de cargos ou funções pedagógicas e de orientação educativa. Pretende-se que esta distribuição seja equilibrada e consequente, pelo que deve ser calculado o agregado horário gerado pela equipa e tem de proceder-se de igual forma relativamente ao conjunto da carga horária que decorre do grupo discente. Para esta análise, é indispensável ter em conta o crédito horário global das turmas, a carga horária letiva de cada professor, o crédito horário atribuído às áreas curriculares não disciplinares, as horas de compensação letiva e as da componente não letiva (Formosinho e Machado, 2009).

Apesar de os imperativos legais relacionados com a carga letiva do horário docente obrigarem cada docente a integrar duas equipas, essa obrigação não constitui um verdadeiro obstáculo para o trabalho em equipa e até pode ser uma fonte de novos contributos para o trabalho colaborativo e de incremento das melhorias (Esteves e Machado, 2008). Tanto a formação de equipas docentes como a organização dos alunos em grupos educativos devem espelhar, o mais fielmente possível, a realidade concreta da comunidade escolar, nomeadamente a sua heterogeneidade e conferem à organização da escola uma “dimensão sociocomunitária” (Formosinho e Machado, 2010, p.78) em que ninguém tem a exclusividade do protagonismo. As experiências reportadas indicam que existem dois procedimentos alternativos, ambos com resultados muito positivos. Assim, pode partir-se da organização das turmas e do seu agrupamento para, depois, se constituir um grupo discente alargado ou, por outro lado, pode optar-se por criar e atribuir o grupo discente alargado a uma equipa docente que, em seguida, organizará as turmas da forma que for mais adequada para o posterior desenvolvimento do currículo

5.2.4 – Construção do Projeto Curricular Integrado.

“...É preciso avançar na construção de um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre estas formas de conhecimento, que podem ir desde a agregação de conteúdos em grandes áreas de saber e de experiência até à definição de temas transversais, enquanto eixos de organização vertical e transversal do currículo, passando pela planificação de unidades didáticas globalizadoras ou pelo desenho de projetos curriculares integrados ...”
(Alonso, 1996 e 1999)

Recolhemos algumas das características intrínsecas ao Projeto Curricular Integrado (Alonso, 2002):

- Baseado num desenho progressivo e aberto em que, a partir de uma primeira conceção inicial, o projeto vai-se enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação, paralelos ao desenrolar do mesmo, numa atitude de diálogo permanente entre os princípios e a realidade, entre o desejável e o possível (flexibilidade).
- Organizado com base na coerência interna entre as diferentes componentes do projeto, de modo que as opções tomadas em cada uma delas condicionem, de forma sistémica, as restantes, especialmente no que diz respeito à coerência entre os princípios e as metodologias e processos adotados na prática (coerência teoria-prática).
- Planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os participantes no projeto (alunos, professores e outros parceiros), através de processos de colaboração, que os impliquem e responsabilizem, ainda que de forma diferenciada, nas decisões e processos organizativos, e de construção do conhecimento, característicos da metodologia de projeto (trabalho colaborativo).
- Enraizado no meio envolvente, através da abertura e do diálogo com a comunidade (família, instituições culturais, parceiros sociais, outras escolas), de forma a melhorar o aproveitamento de recursos diversificados e a favorecer a continuidade e a coerência das intervenções educativas. O Projeto Curricular, ao utilizar o meio como recurso fundamental de aprendizagem, através da pesquisa e da procura de fontes alternativas aos manuais, facilita o estabelecimento da relação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do quotidiano, revertendo, por sua vez, no enriquecimento cultural do território educativo envolvente (abertura e contextualização).

- Orientado por princípios e finalidades que definem o quadro antropológico e psicopedagógico em que se sustenta todo o desenho curricular, dando sentido e coerência às decisões e ações e servindo como referência para a reflexão e a mudança (princípios).
- Baseado no diagnóstico de necessidades da comunidade educativa e dos alunos, assim como na avaliação dos recursos e condições organizacionais, o que permite, de acordo com os princípios, definir as prioridades e as opções que orientam todo o projeto, tornando-o adequado e relevante (fatores condicionantes).
- Articulado em torno de problemas, questões ou temas pessoal e socialmente relevantes para os participantes no projeto, que funcionam como núcleos ou eixos globalizadores em torno dos quais se articula e sequencializa o processo curricular. Para conseguir esta articulação, revestem-se de especial interesse as questões geradoras que ajudam a especificar e concretizar as diferentes dimensões dos problemas a serem trabalhados e investigados no Projeto (núcleo globalizador e questões geradoras).
- Estruturado curricularmente de forma integrada, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação vertical e horizontal dos diferentes conhecimentos e capacidades a desenvolver nos processos de ensino-aprendizagem, o que se consegue através da elaboração de redes de conteúdos das diferentes áreas e da definição de objetivos em termos de competências e atitudes transversais a serem trabalhados no Projeto, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência (mapas de conteúdo e competências transversais).
- Organizado em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação sequencializados e interligados de "atividades integradoras" que se pretende sejam globalizadores, significativos e contextualizados na experiência e nas conceções prévias dos alunos, de forma a conferir um sentido pessoal, funcional e global à realização das experiências de aprendizagem. Nestas atividades privilegiam-se a metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa e defende-se uma perspetiva significativa e construtiva do saber e da experiência, de modo a que os alunos possam encontrar sentido e relevância no que aprendem e, ao mesmo tempo, fiquem capacitados para aplicar e transferir (funcionalidade) o que apreenderam em novas aprendizagens, bem como na resolução de situações ou problemas de vida (atividades integradoras).
- Acompanhado de um sistema de avaliação contínua e formativa sobre os processos e os resultados, a qual, a modo de consciência crítica do projeto, funciona como uma "lanterna" que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam, através do processo reflexivo que antecede, acompanha e conclui ou fecha cada uma das suas fases, o que permite melhorar não só os processos e resultados, como os critérios intrínsecos ao próprio processo reflexivo-avaliativo (avaliação iluminativa).

Para (Pacheco, 1998), ao nível do território escolar, a opção por projetos curriculares integrados implica ainda que os professores, em conjugação com os demais no processo de desenvolvimento do currículo, pensem e reflitam sobre os vetores principais que presidem às grandes opções educativas, que são propostas no quadro do sistema educativo, quer às situações contextuais e particulares, que tornam possível a concretização do processo de ensino / aprendizagem. Para (Pacheco, 1998) a reflexão sobre a construção do projeto curricular, obedecerá aos seguintes pontos:

1. Justificação

- Conhecer as orientações educativas presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo e nas propostas curriculares da Administração central.
- Caracterizar a política curricular proposta para o nível de ensino que leciona (conceito de currículo, modelos de organização curricular, manuais, avaliação,...).
- Explorar os significados que os atores demonstram possuir sobre a escolaridade obrigatória;
- Identificar as competências básicas que o aluno deve adquirir para um dado nível de ensino.

2. Formulação de intenções

- Identificar os objetivos macrossociais e culturais, propostos ao nível das orientações globais.
- Analisar a transversalidade dos objetivos curriculares.
- Relacionar as áreas curriculares do modelo proposto para um dado nível e/ou ciclo de ensino.
- Situar a escola nos seus diferentes contextos.
- Formular objetivos mínimos de aprendizagem comuns a todos os alunos.
- Esboçar possíveis associações dos conteúdos programáticos.

3. Implementação

- Identificação das necessidades educativas dos alunos, em função do seu perfil.
- Organizar uma lista de objetivos que pode servir de base a uma carta de estudos a contextualizar.
- Criar as condições para a constituição de uma comunidade de aprendizagem.
- Constituir agrupamentos educativos.
- Determinar as atividades didáticas e repensar as situações de aprendizagem.
- Inventariar os recursos didáticos e materiais curriculares.

4. Avaliação

- Relacionar o progresso do aluno com os objetivos propostos para a carta de estudos.

- Promover a avaliação no sentido da formação.
- Inventariar novas necessidades educativas.

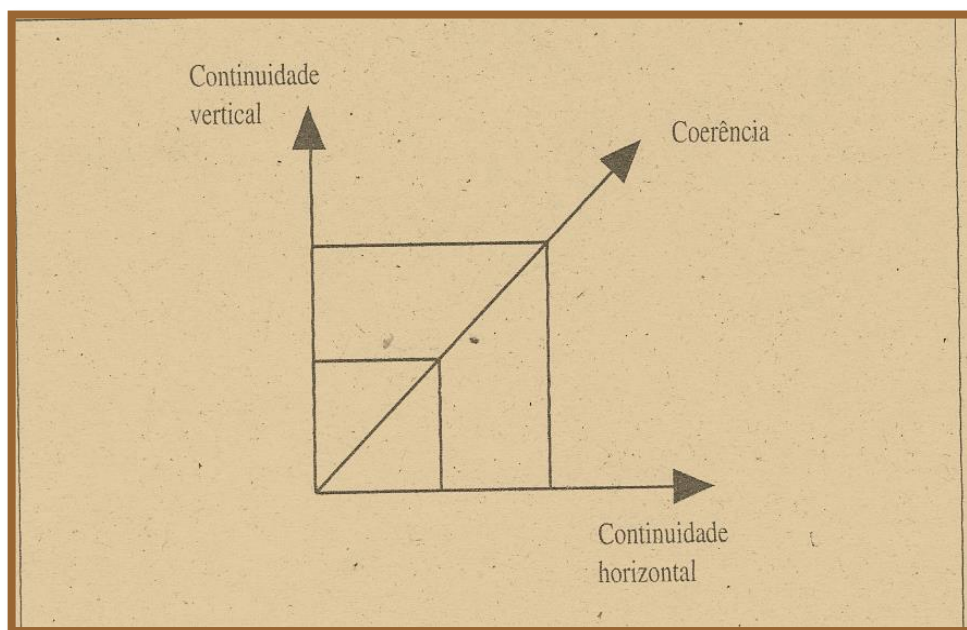
Como se depreende pela articulação das suas fases, trata-se de um modelo não linear em que a opção num dado aspeto obriga à reformulação dos restantes (Pacheco,1998).

Figura 44 - Modelo de análise do Projeto Curricular Integrado (Fonte:Pacheco,1998).



Aplicando o conceito de continuidade curricular, proposto por Gimeno (1996), poderemos dizer que a integração diz respeito tanto à continuidade horizontal ou transversal, referente à coerência entre professores e entre áreas ou disciplinas, que os alunos frequentam num dado momento da escolaridade, como à continuidade vertical ou diacrónica, resultante da conexão entre objetivos e conteúdos, que são colocados ao aluno no percurso da sua escolaridade. A continuidade horizontal e a continuidade vertical são diretamente proporcionais, no momento da definição do projeto curricular integrado, como pretendemos ilustrar pela figura abaixo apresentada.

Figura 45 - A integração do projeto curricular (Fonte: Pacheco,1996). Adaptado.



A ideia de globalização nasce com os esforços de organização psicopedagógica da aprendizagem e representa novos olhares sobre os conteúdos, os alunos e os professores – todos têm como denominador comum a organização de projetos orientados para as necessidades e problemas concretos, através de conteúdos que possibilitam uma aprendizagem contextualizada, em função da experiência dos alunos. Esta associação explica, aliás, a fundamentação da globalização nas teorias cognitivas da aprendizagem que salvaguardam ora a aquisição do todo, em detrimento do particular, ora a aprendizagem por descoberta (Pacheco, 1998).

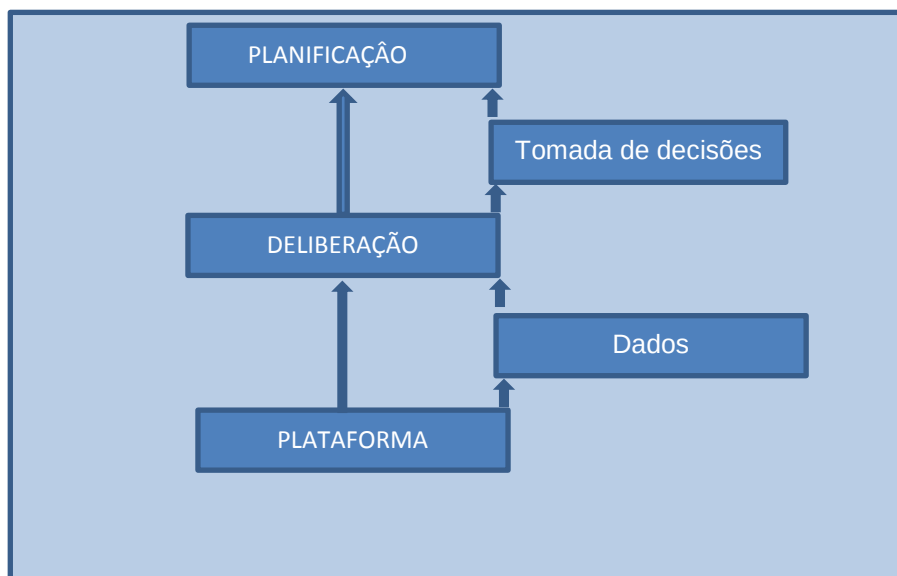
A construção de um projeto curricular integrado é uma tarefa que exige uma reflexão prévia sobre os modelos de planificação curricular. Para além dos modelos tecnológicos e críticos, definidores do currículo, respetivamente, como produto e práxis, existem os modelos deliberativos que definem o currículo como prática e o processo de desenvolvimento curricular como um conjunto interconectado de tomadas de decisão (Pacheco, 1998).

De entre os vários modelos deliberativos (Schawb, Stenhouse, Ausubel, Sanders), destacamos o modelo naturalista de Walker, porque propõe a deliberação como método para decidir e analisar as questões curriculares. Na sua proposta, Walker apresenta a decisão do currículo em três momentos:

- a) Plataforma – análise da justificação do projeto, em função dos interesses e conceções dos atores e ainda das intenções formuladas ao nível político/administrativo;
- b) Deliberação – processo de busca de ideias de modo a clarificar-se a decisão. Busca de alternativas para a solução de problemas, através da discussão dos diversos argumentos;

- c) Planificação – processo de tomadas de decisão para a ação que engloba a planificação explícita, com a consideração de alternativas de ação, e a planificação implícita, correspondente à ação determinada pelas rotinas, Figura 46.
- d)

Figura 46 - Negociação do PCI, a partir do modelo de Walker.



A Figura 47, apresentada na página seguinte, mostra não só as relações de interdependência existentes entre estas quatro dimensões responsáveis pela inovação, mas também identifica as condições que, em cada uma, definem a qualidade dos processos e dos resultados, que dependem do equilíbrio e da coerência colocadas na construção interativa do processo de inovação.

Figura 47 - Modelo Integrado de Inovação Curricular (Fonte: Elaboração Própria, baseado em Alonso, 2000).



O conceito de “cultura de projeto” aplicado à escola remete para uma visão estratégica e integrada do currículo, centrada na melhoria das aprendizagens dos alunos, que se constrói de forma partilhada, a partir da ação planificada, refletida e avaliada, num processo continuado e evolutivo (Alonso, 2004). Melhorar a oferta educativa, apresentada como resultado da mudança pretendida com a Reorganização Curricular, atribui ao Projeto uma posição nuclear na escola. Remete-nos para uma conceção de currículo como projeto a trabalhar na escola, com base em processos de tomada de decisões partilhadas e negociadas, geradoras de um compromisso responsável, concretizado à medida que o professor e a escola procuram compreender as situações concretas que se apresentam no contexto de trabalho, de forma a poderem adequar às especificidades do mesmo. Desta forma, (Alonso et al. 2006) consideram os seguintes descritores como reveladores da existência de uma cultura de projeto:

- Construção do projeto curricular baseada em processos colaborativos de investigação, avaliação e reflexão.
- Envolvimento da comunidade educativa (alunos, pais e parceiros na construção e avaliação do Projeto).
- Partilha de metas orientadas por princípios.
- Integração do currículo na realidade da escola.
- Visão estratégica e articulada do currículo no seu todo (vertical e horizontal)
- Coerência do processo curricular (competências, conteúdos, metodologia e avaliação).
- Valorização de metodologias de construção do conhecimento.

- Utilização de estratégias de diferenciação curricular.
- Regulação participada dos percursos de aprendizagem.
- Avaliação contínua e formadora de processos e resultados.

O Projeto requer o trabalho colaborativo e, como tal, interfere significativamente nas práticas usuais dos professores, frequentemente acusadas de isoladas, de individualistas. O Projeto implica uma atividade intencional, enaltece as emoções e desenvolve-se num contexto social, porquanto a iniciativa e a autonomia daqueles que o realizam é solicitada e, consequentemente, desenvolvida. A negociação – espaço de diálogo democrático inerente ao Projeto – estimula a motivação, aguça o engenho, permitindo a apropriação da situação por parte de todos os implicados, alicerça o estar em Projeto. A dinâmica que se lhe associa impulsiona um desenvolvimento profissional interativo ao ritmo das aprendizagens significativas, vinculando um efetivo envolvimento de todos nos processos de ensino e de aprendizagem.

A integração curricular é, na perspetiva de Beane (2002), uma conceção curricular que está preocupada em ampliar a oportunidade “(...) para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de significantes, identificados em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo”. A integração curricular associa-se à intenção de renovação das práticas educativas. Não se trata de uma moda, mas de uma necessidade para que as aprendizagens sejam significativas, num determinado período de tempo e capazes de lhe resistir, levando-as para além do tempo dos Projetos, constituindo-se, assim, num novo sítio estruturante. No exercício da autonomia da escola, o Projeto Curricular, articulado com as decisões de política educativa e com as orientações organizativas do agrupamento e da escola, desempenha um papel fundamental como dispositivo para harmonizar decisões estruturadas e partilhadas pela equipa de professores de um agrupamento, da escola ou de uma turma, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação. É assim possível reunir as intenções curriculares nacionais com as necessidades da escola e concretizar propostas de intervenção pedagógica, trabalhadas de acordo com as especificidades do contexto, tendo em conta os vários níveis da decisão e da ação educativa. Nesta perspetiva, assume-se o Projeto Curricular Integrado como campo e processo de negociação e reflexão sobre as questões curriculares centrais do “porquê, para quê, o quê, onde, quando e como ensinar e aprender, sendo o suporte para uma intervenção integrada, adequada e eficiente nos processos de ensino e de aprendizagem” (Alonso et al., 2006:20).

5.3 – O Trabalho Colaborativo.

5.3.1 – Fundamentos do Trabalho Colaborativo.

O trabalho colaborativo implica a interação entre sujeitos. Esta interação passa pela partilha de interesses e de vivências ou acontecimentos; pela procura de soluções para determinados problemas; pela análise das vivências, situações e problemas, procurando compreender as causas, as consequências, as estratégias e possíveis alternativas, entre outros aspetos (Chagas, 2002).

Segundo a literatura consultada importa antes de mais diferenciarmos os conceitos de trabalho “cooperativo” e de trabalho “colaborativo” pois por vezes aparece referido como sendo a mesma coisa. Quando se desenvolve trabalho colaborativo docente as tarefas são realizadas em grupo permitindo uma interação constante entre os diferentes professores envolvidos, o que leva a um enriquecimento profissional dos docentes envolvidos, bem como do produto final. No caso do trabalho cooperativo, o sentido unívoco de todo o processo evidencia que apesar de todos os envolvidos trabalharem para o mesmo fim, os mesmos não o fazem conjuntamente, exceto nas fases de planeamento e posterior associação das diferentes tarefas realizadas individualmente (Figueiredo, 2002).

Roldão (2006, 2007) menciona que o trabalho colaborativo docente não se restringe a colocar um grupo de professores perante uma tarefa coletiva, ou seja, não é suficiente agrupar os docentes (por convocatória) e pedir-lhes resultados. A existência de boas relações de amizade, partilha de preocupações diárias e a identificação comum de dificuldades e respetivas mágoas, não constituem por si só trabalho colaborativo docente, sendo contudo, como referimos anteriormente, fatores determinantes para o desenvolvimento de um bom clima relacional e consequentemente um ambiente adequado à criação de sinergias, de partilha e de reflexão. Em suma, podemos constatar que a criação de relações de colaboração docente é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas (Hargreaves, 1998). Nas culturas docentes onde predomina a colaboração, a incerteza e o insucesso não são protegidos nem defendidos, mas antes partilhados e discutidos, com a finalidade de obter ajuda e apoio. Neste tipo de culturas os professores não consomem tempo nem energia a tentar proteger a sua imagem. Entendemos assim, que as culturas colaborativas promovem a diversidade, e estimulam a interdependência, uma vez que os professores aprendem uns com os outros, identificam

inquietações comuns e trabalham colaborativamente na resolução dos seus problemas.

As culturas colaborativas não impõem o apoio colegial e as parcerias, antes o promovem e o facilitam. A individualidade apresenta-se como solução para o coletivo porque a força do coletivo depende da qualidade do individual, pelo que, em vez de arrasar com o individual torna-se imperioso enriquecê-lo, valorizá-lo. A não separação do desenvolvimento curricular e do desenvolvimento profissional poderá ser uma estratégia para a valorização do individual como uma vertente para a construção do coletivo. É essa a opinião que Stenhouse (2003) considera, essas duas dimensões são inseparáveis e por isso 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: "(...) nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; na aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos. Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio. (...). As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na instituição". O trabalho conjunto, em contexto escolar, desenvolve um compromisso partilhado. Trata-se de um trabalho que se fortalece 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. Os sujeitos envolvidos nesta prática são reflexivos e é por pensarem criticamente a prática de ontem ou de hoje que poderão melhorar a prática de amanhã.

Neste sentido julgamos pertinente referir um dos pressupostos da teoria histórico-cultural, que tem por base o legado de Lev Vygotsky. Segundo esta, o indivíduo aprende e desenvolve-se a partir das suas interações com o outro. Ou seja, o desenvolvimento psíquico ocorre do plano interpsicológico – referente à interação com o outro – para o plano intrapsicológico – na mente do indivíduo (Vygotsky, 1988).

Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem? O trabalho colaborativo está na ordem do dia. No plano discursivo, parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores, quer no que se refere à sua promoção nas práticas de trabalho propostas aos alunos, quer no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes. Todavia, não são muito numerosas, e muito menos fáceis, as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo. Na investigação sobre a aprendizagem relatam-se algumas práticas que se enquadram nessa

modalidade, geralmente apresentando bons resultados de aprendizagem, mas também sempre referidas como excepcionais e difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana de escolas e professores, como documentam várias revisões de investigação. A este propósito Tardif (2005), sublinha que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente.”

A análise deste persistente individualismo, realizada por diversos autores, vai no sentido de perceber que a sua génese resulta de um conjunto de fatores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz.

5.3.2 – Vantagens do Trabalho Colaborativo na dinâmica do Conselho de Turma.

Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem? (Roldão, 2007).

Na sociedade da informação em que vivemos, cada vez se dá mais ênfase à cooperação e à colaboração. Os termos cooperativo e colaborativo surge, por vezes, usado indistintamente, pois ambos partilham a ideia de “trabalhar com”, estando a diferença na forma como o processo se desenrola (Carvalho, 2007).

A vantagem do trabalho colaborativo na dinâmica do conselho de turma centra-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico. Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas de ensino e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam alcançar com mais sucesso as aprendizagens pretendidas, ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes, no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros, de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda, ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros. No que se refere à atividade do conselho de turma, outros

fatores crescem à mais-valia da introdução da colaboração docente no quotidiano e na cultura das escolas.

A valorização do trabalho colaborativo no discurso pedagógico, em geral, associa-se muitas vezes à sua valia relacional e ética. Lê-se frequentemente o valor do trabalho colaborativo de forma ideologizada, considerando-o sobretudo como uma forma “melhor” no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor. Naturalmente também essas dimensões são relevantes – mas não só. Considerando que o exercício de uma ação profissional implica um processo permanente de auto e heteroformação, concebida a formação como aprendizagem profissional, não é irrelevante recordar em que aspetos a aprendizagem cooperativa – forma mais específica do trabalho colaborativo, e elaboração mais fina da ideia empírica de trabalho de grupo ou em grupo quando nos referimos a aprendizagem de alunos – se constitui numa mais-valia para a aprendizagem, em vários domínios, por diversas razões, provenientes de outros tantos campos teóricos (Roldão e Letria, 2007). Por um lado, o campo da Psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (teorias da motivação). Para Bandura (1978), a “motivação é um fenómeno multidimensional que implica mecanismos que determinam e intervêm na seleção, ativação e manutenção da direção do comportamento”.

Uma outra área teórica que contribui para esclarecer a importância do trabalho colaborativo provém das teorias das organizações que, debruçando-se sobre os processos interativos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas no interior de qualquer organização, destacam a importância de fatores como a liderança e, não por acaso, a competência colaborativa dos atores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.

Num outro campo teórico, ligado ao estudo sociológico da profissionalidade e das profissões (Nóvoa, 1995), encontramos uma clara associação do desempenho reconhecido como próprio do profissional (distinguindo-o do desempenho do técnico ou do funcionário) à prática colaborativa sistemática, quer no plano da produção do conhecimento próprio da profissão, quer no plano da realização cooperada das tarefas profissionais. Lee e Judith Shulman (2004), desenvolveram na Califórnia um interessante projeto de investigação sobre práticas de professores em diferentes disciplinas curriculares (Project “Fostering a community of teachers as learners”), centradas no conceito de “comunidade de professores enquanto aprendentes” em que as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do

conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente. A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na atividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados.

Podemos afirmar que o trabalho colaborativo tem o seu significado máximo ao nível das estruturas de gestão intermédia (conselhos de turma e grupos disciplinares), pois são estas estruturas que desenvolvem toda a sua ação num ambiente de cooperação e colaboração dos docentes entre si, garantindo desta forma o cumprimento do processo de ensino e aprendizagem adequado às características, potencialidades, necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo desta forma aprendizagens realmente significativas. A especificidade do currículo de cada disciplina ou área curricular (com os seus objetivos, conteúdos e métodos próprios) constitui um elemento singular na globalidade da ação educativa de que os alunos da turma são os sujeitos privilegiados. A definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma (avaliação diagnóstica), o contexto socioeconómico e cultural dos alunos, bem como o seu percurso escolar anterior, as suas dificuldades de aprendizagem, os seus ritmos de aprendizagem, as suas experiências de vida, as suas culturas, permitem aos professores definir um perfil de competências que se pretendem desenvolver, através de um conjunto de estratégias e atividades de forma ajustada às especificidades dos alunos da turma. Só diversificando estratégias se motiva alunos distintos, e se consegue “chegar” a todos no geral e a cada um em particular. Esta contextualização do currículo à escola e aos seus alunos tem subjacente a ideia de projeto que emerge do trabalho em equipa e se preocupa com a diversidade e com a necessidade de flexibilizar. Esta perspetiva de currículo como projeto contextualizado já não se compadece com a ideia de escola onde se ensina a todos da mesma forma. Como defende Zabalza (2003), “trata-se de entender o currículo como um espaço de decisão em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção”. Por sua vez, Perrenoud (2002) sublinha que nas organizações escolares têm faltado formas de organização do trabalho profissional, ou seja, não se deve só pensar nos saberes e capacidades de cada professor a título individual, mas, acima de tudo, na “competência dos saberes e capacidades coletivas”.

Entendemos assim, que as culturas colaborativas promovem a diversidade, e estimulam a interdependência, uma vez que os professores aprendem uns com os outros, identificam inquietações comuns e trabalham colaborativamente na resolução dos seus problemas. No quadro da autonomia da Escola, as estruturas de orientação educativa devem desenvolver formas de organização pedagógica, com vista a uma coordenação e a uma imprescindível articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como a um acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de escolaridade. Pode afirmar-se que o trabalho colaborativo tem o seu significado máximo ao nível das estruturas de gestão intermédia (conselhos de

turma e grupos disciplinares), pois são estas estruturas que desenvolvem toda a sua ação num ambiente de cooperação e colaboração dos docentes entre si, garantindo desta forma o cumprimento do processo de ensino e aprendizagem adequado às características, potencialidades, necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo desta forma aprendizagens realmente significativas. A especificidade do currículo de cada disciplina ou área curricular (com os seus objetivos, conteúdos e métodos próprios) constitui um elemento singular na globalidade da ação educativa de que os alunos da turma são os sujeitos privilegiados

O trabalho colaborativo entre professores é uma condição essencial para a melhoria das práticas letivas, sendo uma das estratégias apontadas como forma de promover as práticas reflexivas e, desta forma, conduzir à compreensão de certas dificuldades e ao confronto de pontos de vista e modos de agir (Schon, 1992). Também neste âmbito, (Ponte e Serrazina, 2000) afirmam que no trabalho colaborativo podem ser encontrados suportes para vencer as dificuldades que surgem, dado que esta metodologia de trabalho encoraja os professores a experimentar coisas que nunca fariam sozinhos. Através da partilha, da ajuda, da comunicação e do desenvolvimento de projetos pedagógicos comuns é possível surgirem novas ideias e novas formas de abordar os assuntos e até de superar dificuldades. O desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os professores constitui, sem dúvida, uma estratégia de desenvolvimento e formação profissional, conduzindo “a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos” (Hargreaves, 1998). A troca e a partilha de experiências faz aumentar de forma significativa a quantidade de soluções e ideias e, eventualmente, a qualidade das opções realizadas.

A definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma (avaliação diagnóstica), o contexto socioeconómico e cultural dos alunos, bem como o seu percurso escolar anterior, as suas dificuldades de aprendizagem, os seus ritmos de aprendizagem, as suas experiências de vida, as suas culturas, permitem aos professores definir um perfil de competências que se pretendem desenvolver, através de um conjunto de estratégias e atividades de forma ajustada às especificidades de todos e de cada um em particular. Só diversificando estratégias se motiva alunos distintos, e se consegue “chegar” a todos no geral e a cada um em particular. Esta contextualização do currículo à escola e aos seus alunos, tem subjacente a ideia de projeto que emerge do trabalho em equipa e se preocupa com a diversidade e com a necessidade de flexibilizar. Esta perspetiva de currículo como projeto contextualizado já não se compadece com a ideia de escola onde se ensina a todos da mesma forma. Como defende Zabalza (2003) “trata-se de entender o currículo como um espaço de decisão em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respetivos marcos de intervenção”.

A criação de Equipas Educativas tem em vista a racionalização da utilização de recursos e equipamentos educativos, a redução das debilidades da departamentalização do currículo, o combate ao individualismo docente e a gestão integrada e integradora do saber. Embora não seja sensato esperar uma

melhoria imediata induzida pelo trabalho colaborativo dos docentes, os estudos científicos apontam-lhe inúmeras potencialidades, entre as quais merecem destaque o contributo para o desenvolvimento profissional mais profundo e acelerado dos professores, para a inovação das práticas educativas e para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Lima, 2009). Contudo, não pode acreditar-se que os efeitos positivos decorrem automaticamente de qualquer implementação do trabalho em equipa. Pelo contrário, há pressupostos fundamentais que têm de estar presentes no trabalho colaborativo para que ele seja profícuo e consequente. Neste conjunto bastante alargado de exigências, tem de incluir-se a necessidade de ser posta em prática a colaboração ao nível dos objetivos, das estratégias e dos procedimentos do quotidiano profissional.

5.3.3 – Obstáculos a vencer para o sucesso do Conselho de Turma / Equipas Educativas.

Tal como nos alerta Roldão (2006) se questionarmos um professor quanto ao facto de desenvolver ou não práticas colaborativas com os seus pares, regra geral a resposta é afirmativa, uma vez que o professor em causa até se relaciona bem com os seus pares, dialoga sobre os problemas relacionados com os alunos, assumindo partilhar e trocar experiências com os colegas. No entanto, ainda segundo a autora, as boas relações interpessoais, a constatação e partilha de dificuldades comuns não se constituem por si só em trabalho colaborativo docente, ainda que possam ser condições promotoras do mesmo. A alegada prevalência do individualismo, padrões habituais de trabalho a sós (Hargreaves, 1998), nas escolas e na prática docente que a generalidade dos estudos invoca, é uma realidade que necessita de melhor compreensão dos fatores que lhe estão subjacentes (Little, 2003; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007), pois o diagnóstico que imputa única e exclusivamente a responsabilidade da sua existência aos professores é simplista e redutor (Flinders, 1988; Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1990). A realidade nas nossas escolas tem vindo a demonstrar que, na generalidade das situações em que os professores desenvolvem “trabalho em conjunto”, ao nível das reuniões do departamento curricular a que pertencem e conselhos de turma dos quais fazem parte, esse trabalho é subaproveitado quase sempre por parte dos professores. Tal trabalho conjunto centra-se demasiadas vezes no cumprimento dos programas ou na avaliação do conhecimento dos alunos, evitando-se discutir e refletir sobre as dificuldades sentidas ao nível da sala de aula. Contudo, a realidade evidencia que o trabalho do professor é, na maioria das vezes, individual, solitário e realizado “à porta fechada”. Com efeito, apesar de poderem planificar em conjunto com os pares ao nível do departamento curricular, grupo disciplinar e conselho de turma, a verdade é que os professores acabam, geralmente, por gerir e desenvolver de forma individual o seu trabalho com os “seus” alunos em contexto da “sua” sala de aula, descurando possíveis situações de questionamento e enriquecimento, em particular resultantes do feedback dos seus pares sobre a validade e eficácia das práticas curriculares desenvolvidas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Maurice Tardif (2005) sublinha a este propósito que “embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. A análise deste persistente individualismo, realizada por diversos autores, vai no sentido de perceber que a sua génese resulta de um conjunto de fatores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz.

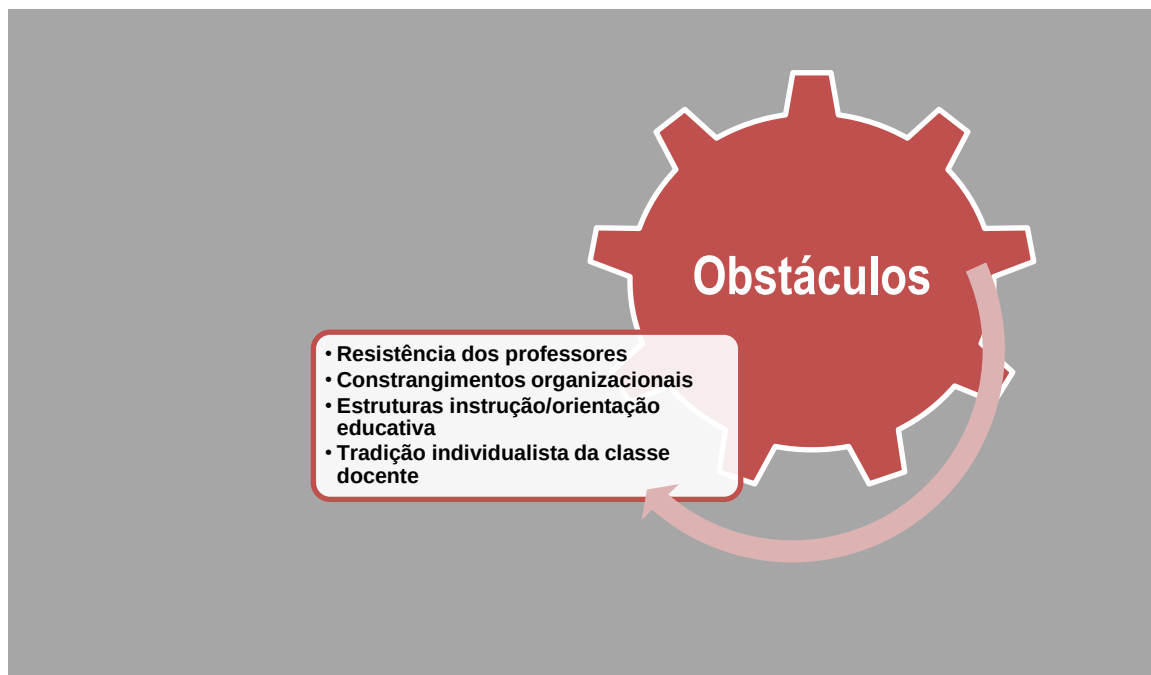
Uma das inovações do trabalho e das pesquisas de Tardif é compreender o saber do professor como saberes que têm como objeto de trabalho seres humanos e advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo, é temporal pois constrói-se durante a vida e no decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado. Esta conceção da amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere a sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes.

Por sua vez, Perrenoud (2002) sublinha que nas organizações escolares têm faltado formas de organização do trabalho profissional, ou seja, não se deve só pensar nos saberes e capacidades de cada professor a título individual, mas, acima de tudo, na “competência dos saberes e capacidades coletivas”, sendo esta maior do que a soma das “competências individuais”. Conforme referido por (Pacheco, 2000) os professores referem nos relatórios críticos das atividades desenvolvidas para progressão na carreira frases como «cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares»; «os professores (de determinado ano) reúnem no início do ano e fazem as respetivas planificações (...). Contudo, para (Formosinho e Machado, 2009), a dificuldade mais imediata é a cultura do “horário”, ou seja, a ideia arraigada entre os professores – e alimentada por toda uma tradição – de que o seu horário de trabalho recebido no início do ano letivo só excecionalmente pode ser mudado.

Uma grande parte das vezes os professores cingem-se apenas a “desabafar” e “lamentarem-se”, desresponsabilizando-se e não orientando o seu discurso (nem a sua ação) para a resolução de problemas (Jesus, 2000). Continua o mesmo autor, dizendo que, frequentemente os professores que participam nas referidas reuniões de trabalho ficam com a sensação de que estiveram a “perder tempo”, ou ainda que o trabalho desenvolvido seria muito mais rentável se desenvolvido individualmente.

No quadro da autonomia da Escola, as estruturas de orientação educativa devem desenvolver formas de organização pedagógica, com vista a uma coordenação e a uma imprescindível articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como a um acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de escolaridade as dificuldades e ao confronto de pontos de vista e modos de agir (Schon, 1992).

Figura 48 - Obstáculos a vencer para o sucesso do Conselho de Turma/Equipas Educativas.



A diversidade de implementação do modelo por “Equipas Educativas” depende de múltiplos fatores, nomeadamente da dimensão humana da escola e das suas características físicas, das competências profissionais dos membros de cada equipa educativa e das modalidades de colaboração desenvolvidas, das atividades concretizadas e do tipo de articulação curricular ensaiada, da capacidade de liderança dos coordenadores de cada equipa e da vontade de participação de cada profissional, do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior e do apoio específico e discriminado da administração educativa.

As equipas educativas não representam, por si só, uma cura milagrosa para todos os males diagnosticados no processo de ensino e aprendizagem e na organização da escola. Será mais correto considerá-las como um contributo importante para que possamos proporcionar aos nossos jovens a escola de que precisam e o apoio que merecem. Por outro lado, colocam-se várias dificuldades para que esta inovação seja desenvolvida com sucesso, quase todas decorrentes de décadas de rotina e de socialização dos professores na organização tradicional do ensino, com compartimentação disciplinar e especialização docente por áreas do saber, e da sua desconfiança perante propostas alternativas (Esteves e Machado, 2008). Outro elemento gerador de dificuldades é o facto de estas experiências ainda não estarem generalizadas, pelo que ainda subsistem muitas incertezas, nomeadamente num contexto em que os professores estão rotinados numa prática administrativa de gestão centralizada que controla quase tudo de forma detalhada e que deixa pouca margem de autonomia para as decisões de cada escola e estas, imitando o poder central, cerceiam o campo de ação de cada equipa (Formosinho e

Machado, 2009). Por outro lado, este modelo implica tarefas de coordenação e a afirmação das lideranças intermédias (Fullan & Hargreaves, 2001), o que nem sempre é uma tarefa acessível àqueles que tradicionalmente ocupam os cargos de gestão nas nossas escolas.

Formosinho e Machado (2010) fazem referência à existência de alguma tradição centralista na tutela da educação em Portugal, mas sublinham que, dentro da autonomia de que as escolas usufruem, é possível organizar o ensino segundo modelos mais adaptados à realidade de cada escola e, portanto, mais eficazes. Hipólito (2011) expressa uma opinião semelhante, reconhecendo que nem sempre é possível concretizar a autonomia, que é condicionada por imperativos legais de aplicação generalizada e pelas contingências dos sistemas de financiamento.

Capítulo VI
A DIFERENCIAÇÃO DO CURRÍCULO
GEOMETRIA E ORGANIZAÇÃO VARIÁVEL

Capítulo VI

A Diferenciação do Currículo

Geometria e Organização Variável

6.1 – Organizar a escola para a diferenciação curricular.

“Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social” (Roldão, 1999).

A diferenciação curricular faz-se para responder de modo satisfatório a todo o público escolar, não só para melhorar a aprendizagem, mas para garantir a aprendizagem com sucesso a todos e a cada um. Assim, diferenciam-se as opções de cada escola nos projetos curriculares de Escola/Agrupamento, para melhor responder aos anseios da sua comunidade educativa.

É hoje consensual que a escola é “habitada” por um público cada vez mais heterogéneo – Gimeno Sacristán (2000); Morgado (1999); Ortiz González (2003); Roldão (2000, 2003, e 2005); Sousa (2010); Wang (1997); contrariamente ao que era “habitual”. Por conseguinte, e dada a mudança tão abrupta de público, a forma como se lida com esta realidade também tem sido problemática e, por vezes, nem sempre tem sido encarada da melhor maneira. Estes mesmos autores dão-nos conta que, apesar de ter havido uma mudança significativa de públicos, a escola se manteve imutável, especialmente ao nível do currículo que desenvolve. Sendo o currículo o “resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época” (Roldão, 2005:13), a verdade é que a escola nem sempre tem conseguido acompanhar a evolução e complexificação dos públicos escolares e dos saberes que aí se trabalham, continuando a fazer sentido “a crítica à uniformidade curricular” (Sousa, 2010: 7). Ora, sendo o currículo uma

proposta de trabalho a concretizar nas práticas que se desenvolvem nas salas de aula (Stenhouse, 1980), deve ser entendido como um projeto ‘inacabado’, dinâmico e em contínua reformulação face aos diferentes contextos em que se concretiza. Porém, esta interpretação só recentemente começa a ser utilizada, face à manifesta heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola. É nesse sentido que Roldão (2000: 16) afirma que “(...) o conceito de projeto começa a ter uma grande influência no plano educativo à medida que se acentuam as características de diversidade e de complexidade das situações”, uma vez que cada escola está inserida num contexto singular e peculiar. Será de prever, como afirma a autora (idem, ibidem), que cada escola não possa “resolver bem os seus problemas e conseguir bem as suas aprendizagens se estiver sujeita, de forma rígida e uniforme, a uma linha única” decidida e implementada a nível nacional. É necessário que as escolas adequem o currículo prescrito a nível nacional aos contextos locais, o que é viável se os professores assumirem “um papel ativo na configuração curricular” (Leite, 2003: 15).

Zabalza (1999) considera que um dos pré-requisitos para analisar a questão da diversidade dentro das escolas reside no próprio conceito de diversidade, cujo significado é complexo e tem sido ampliado e enriquecido ao longo dos anos. Assim, ao falarmos em diversidade, podemos referir-nos a diferentes tipos de situações, dependendo do grau de diferença que apresentem. O mesmo autor caracteriza a diversidade estabelecendo quatro níveis, correspondendo cada um deles a diferentes respostas:

- Primeiro nível: Heterogeneidade normal e positiva - grupo de alunos com interesses, qualidades e disposições diferentes (gostam de diferentes temas, atividades); a resposta estará numa organização curricular flexível;
- Segundo nível: Acumulação progressiva de diferenças no desenvolvimento e desempenho escolar à medida que a escolaridade avança – grupo de alunos com clivagens de desempenho diferentes (existência de dificuldades no trabalho ao nível do currículo formal ou enunciado); a resposta a este tipo de diversidade estará numa intervenção positiva preventiva, com recurso a estratégias remediativas (atividades de recuperação, apoio socioeducativo, por exemplo);
- Terceiro nível: Inclusão de alunos com dificuldades nas competências básicas (conhecimentos linguísticos e matemáticos) – traz constrangimentos na adaptação escolar e nas inter-relações e progressão nas aprendizagens; a resposta a esta diversidade exige medidas curriculares e organizacionais de forma a reajustar um tipo de trabalho em que todos possam participar;
- Quarto nível: Conjunto de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), em condições de se integrarem na turma – o objetivo visa o enriquecimento mútuo dos alunos graças à convivência; este tipo de diversidade implica o recurso a sistemas específicos de apoio de nível mais especializado.

Porém, Zabalza (1999) acrescenta que as várias respostas possíveis à questão da diversidade nunca são plenas. Parece evidente para o mesmo autor

que a situação não se resolve por mero compromisso individual, mas por um envolvimento de toda a escola e de todos os mecanismos institucionais (criação de mudanças organizacionais, processos de formação, iniciativas de desenvolvimento de recursos especificamente voltadas para este alvo) decorrentes e necessários para fazer da diversidade uma parte normal da vida escolar. Com efeito, a concretização nos processos de ensino e de aprendizagem centrados nos alunos e nas suas características pessoais e coletivas, face à heterogeneidade, avivou a necessidade de proporcionar condições de aprendizagens para todos (Coelho, 2010).

A diferenciação curricular inclui-se entre os princípios de organização curricular oficialmente assumidos no sistema educativo português, quer para o ensino básico quer para o ensino secundário. É possível diferenciar o currículo seguindo uma orientação inclusiva, comprometida com a promoção da equidade, ou seguindo uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado. Por isso, importa que a discussão do referido princípio tenha em conta a tensão entre essas duas conceções de diferenciação curricular.

Entende-se por diferenciação curricular a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar.

Trata-se de um conceito de diferenciação curricular baseado em princípios de inclusão com os quais o sistema educativo português está comprometido, uma vez que em 1994 o governo de Portugal foi uma das entidades signatárias da Declaração de Salamanca. Nessa declaração assume-se que deve ser o currículo a adaptar-se às necessidades das crianças e não o inverso (ponto 28 do Enquadramento da Ação). Sousa (2007) defende que apesar de a Declaração de Salamanca estar focada na educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), desafia a Escola no sentido de esta acomodar todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características, constituindo assim uma fonte de inspiração e de legitimação para a conceção de respostas curriculares a uma ampla variedade de dimensões da diferença entre estudantes, não apenas às diferenças associadas às NEE's (Necessidades Educativas Especiais). Este apelo à acomodação de todos os alunos na escola justifica-se porque, como notam Deschenes, Cuban e Tyack (2001), a história dos sistemas educativos tem sido dominada por uma lógica de assimilação, ou seja, por uma lógica de alteração do objeto (aluno) em função da estrutura (escola) – e não o inverso, como aconteceria num processo de acomodação – com óbvio prejuízo dos alunos que, à partida, menos se identificam com a cultura escolar. Esta tendência para a uniformidade não tem impedido a emergência de mecanismos de diferenciação curricular. Mas estes últimos têm assumido quase sempre uma orientação não inclusiva, através da criação de grupos de nível e da disponibilização de vias alternativas de estudo, tendo algumas delas mais prestígio social do que outras.

No plano do discurso oficial em Portugal, o currículo dos ensinos básico e secundário assenta, claramente, em princípios de diferenciação curricular. No

entanto a atual legislação, Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, que revoga o Decreto-Lei 6/2001 (que estabelecia os princípios orientadores da organização e da gestão curricular e o processo de desenvolvimento do currículo nacional do ensino básico) e o Decreto-Lei 74/2004 (que estabelecia os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação), apesar de um dos seus princípios ser o “reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo ...”, vem balizar a atuação das escolas reduzindo as áreas disciplinares, reforçando as disciplinas consideradas “nucleares” e anulando as áreas curriculares não disciplinares com exceção da área de estudo acompanhado.

O artigo 3º do Decreto-Lei nº 139/2012 determina que o currículo seja organizado com base nos seguintes princípios, entre outros:

- Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País (alínea b);
- Redução da dispersão curricular e o reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais (alínea d);
- Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo (alínea e);
- Flexibilidade da duração das aulas (alínea f);
- Eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos (alínea g);
- Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino (alínea h);
- Garantia da reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de em que existam diversas ofertas formativas (alínea i);
- Enriquecimento das aprendizagens, através do alargamento da oferta de disciplinas, em função do projeto educativo da escola, e da possibilidade de os alunos diversificarem e alargarem a sua formação, no respeito pela autonomia da escola (alínea h);

Para relacionar estes princípios com medidas mais concretas, convém notar que as políticas face à diferença que têm sido implementadas em Portugal durante os últimos 20 anos se têm dispersado por uma grande variedade de programas específicos, destinados a grupos de alunos com determinadas características. Assim, tendo como público-alvo os alunos em situação de insucesso escolar persistente e/ou risco de abandono, foram concebidos currículos alternativos e lançados programas educativos de natureza compensatória, como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) em 1988, o Programa Educação para Todos (PEPT-2000) em 1991 e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996,

semelhantes às ZEP em França – *Zones d' Education Prioritaire*; para alunos com NEE, foram criados regimes educativos especiais; considerando a existência de alunos inseridos em ambientes de diversidade cultural, foi criado um secretariado nacional para apoiar projetos de educação intercultural; para lidar com as vocações profissionais dos estudantes, foram criados diversos programas de natureza profissionalizante, muitos dos quais especialmente destinados a alunos em situação de insucesso escolar persistente e/ou risco de abandono.

Alguns dos referidos programas caracterizam-se pela simplificação, para determinados alunos, do currículo comum, particularmente explícita em várias modalidades de currículos alternativos criadas e em vários esquemas de natureza profissionalizante que têm vindo a ser introduzidos no sistema educativo. Uma lógica semelhante está subjacente à possibilidade de diminuição do grau de exigência dos objetivos curriculares para determinados alunos, claramente assumida nalguns programas e nalguns regulamentos de avaliação. A legitimação oficial da definição de “objetivos mínimos” alarga a margem de manobra para a promoção de práticas de diferenciação curricular estratificadora, na medida em que pode ser interpretada como uma abdicação do compromisso de garantir o acesso de todos os alunos a um currículo de qualidade, isto é, uma aceitação da ideia de que uns podem aceder ao currículo na sua totalidade e outros podem aceder apenas a uma parte “mínima” desse mesmo currículo.

A conceção e a implementação de certas medidas tem ficado à margem do currículo nuclear. Encontram-se programas assumidamente periféricos, como os currículos alternativos, e formas de implementação de programas que, podendo intervir sobre o currículo nuclear das escolas envolvidas, direcionam a ação para sectores periféricos, como referem vários investigadores no contexto de estudos realizados sobre os TEIP. Remeter a abordagem à diferença para a periferia do currículo, mantendo o currículo nuclear uniforme, não resolve os problemas de fundo que suscitaram a criação das medidas em causa. Enquanto se encarar o currículo nuclear como uma prescrição interdita à deliberação docente continuar-se-á a mantê-lo mais afastado dos alunos para os quais ele é, à partida, menos legível.

O princípio universal subjacente à ideia de diferenciação é o da democratização do ensino, quer no direito à educação, quer no direito ao sucesso da mesma. A democratização do ensino trouxe consigo o debate acerca das verdadeiras situações de aprendizagens significativas, permitindo a integração de saberes, de saber-fazer mais específicos, de informações, de métodos, para enfrentar, para decidir em tempo real, para correr risco. Perrenoud (2001) adverte para o facto de que a diferenciação do ensino não passa somente pela sua individualização (informações e as explicações dadas pelo professor; atividades e o trabalho dos alunos, em sala de aula e em casa; observação e avaliação), sem querer excluí-la, passa também pela mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo classe; a procura de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais. Esta proposta pretende combater aquilo que Perrenoud (2001: 49) intitula de diferenciação selvagem. O autor afirma que esta é inconsciente e às vezes

geradora de injustiças e desigualdades porque não oferece um ensino totalmente uniforme, pois o professor não consegue manter o mesmo relacionamento com todos os alunos, não intervém com cada um pelos mesmos motivos, de uma maneira idêntica, com iguais exigências de humor, dedicando a todos exatamente o mesmo tempo, a mesma atenção, o mesmo valor.

No entanto os professores anseiam por poder chegar a todos aqueles que têm dificuldades de aprendizagem e àqueles que embora sejam autônomos na execução das atividades propostas, necessitam de uma verificação ou controlo. A ser impossível, então o professor deve tentar ir um pouco mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e de trabalhar com ele para superá-las (Perrenoud, 2001:38). Para que isso aconteça de uma forma estruturada, o autor situa a diferenciação em dois polos, por um lado, a diferenciação imediata, muitas vezes espontânea, como resposta a muitas situações, da vida quotidiana. É uma diferenciação limitada, ou seja, é uma diferenciação que, pela falta de tempo e pela necessidade de se ocupar de todos, permite apenas ajustes circunstanciais e superficiais. Este tipo de diferenciação aproxima-se bastante da diferenciação selvagem, já referida anteriormente. Por outro lado, como polo oposto, situam-se as formas de diferenciação mais ambiciosas, que demandam de mais tempo e que se vinculam a diferenças mais fundamentais (ibid.). O autor destaca como sendo formas de diferenciação mais ambiciosas as seguintes situações, perante (...) um aluno com dificuldades de aprendizagem em ortografia, em leitura, em cálculo mental ou em geometria, o professor pode considerar uma ação de remediação ou de suporte a longo prazo; ou, (...) um aluno desorganizado pode ajudá-lo a continuar com a tarefa, a fazer sozinho os seus exercícios, ou pode aplicar um sistema de controlo e apoio durante várias semanas.

Para Perrenoud (2001 a) todas as formas de diferenciação concreta do ensino situam-se num *continuum* entre dois polos, como procuraremos exemplificar a partir do quadro abaixo apresentado:

Quadro 69 - Da diferenciação espontânea à diferenciação planeada.

Diferenciação Espontânea	• Solicitações; • Conselhos; • Questões; • Ajudas; • Reforço positivo; • Felicitações; • Apelos à disciplina; • (...)
Diferenciação Planeada	• Remediação de aspetos cognitivos; • Atividades para aprofundamento das aprendizagens; • Apoio a projetos individuais ou de grupo; • Resolução de problemas disciplinares; • Integração de alunos com necessidades educativas especiais; • (...)

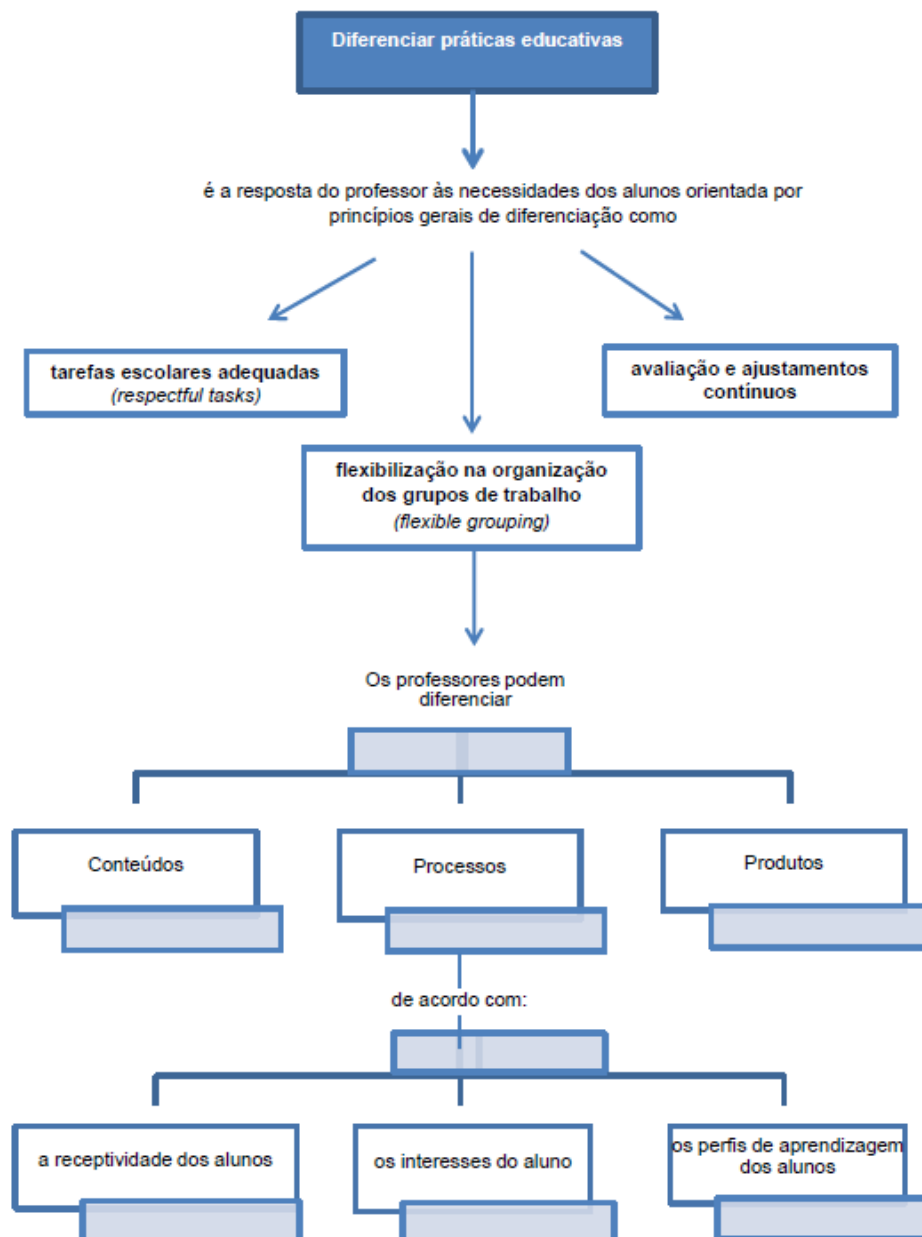
No primeiro polo situar-se-iam as intervenções imediatas, muitas vezes espontâneas, que o professor utiliza face à diversidade de atitudes, ritmos de participação, esforços, dificuldades dos diferentes alunos. Esta forma de diferenciação é limitada pela falta de tempo e pela necessidade que o professor sente de se ocupar de todos os alunos em simultâneo.

No outro polo situar-se-iam as intervenções mais ambiciosas, que levam mais tempo, necessitam de maior controlo, planificação e de mais apoios. Neste caso, face a um aluno com problemas singulares e de uma certa importância, o professor esforçar-se-á por identificar os dados do problema, procurar soluções e pô-las em prática. Situar-se-ão mais próximas do primeiro polo as ações mais rápidas e muitas vezes inconscientes, e mais próximas do segundo as ações que exigem mais tempo, tranquilidade e reflexão.

A diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular, e por sua vez, ao aumento de alternativas, por forma, a que, a ação formativa reúna as melhores condições de se adaptar às necessidades e expectativas particulares de cada aluno. Esta forma distinta de encarar a diferenciação, permite ao professor, em simultâneo, ser o autor e ator do currículo, ele intervém nos dois planos, por um lado, na construção, ele analisa criticamente o currículo oficial, o desconstrói para o voltar a construir dentro da diversidade contextual, na qual se encontra. Por outro, é o seu agente da ação.

Tomlinson & Allan (2001: 14), para conceberem a diferenciação pedagógica como processo, recorrem em primeiro lugar à resposta do professor às necessidades dos alunos, orientada por princípios gerais de diferenciação do ensino. Depois, são os próprios princípios subjacentes à pedagogia diferenciada que orientam os professores na sua implementação/operacionalização. Os princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada são: a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracterizada pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (o tempo, materiais, metodologias de ensino, podem ser usadas variadíssimas formas); b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente e atividades adequadas e desafiantes; e) os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem.

Figura 49 - Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas.



A diferenciação curricular pode ainda ser sentida, ao nível da organização do trabalho curricular na organização das unidades de trabalho, substituindo a lógica do grande grupo (turma) por pequenos grupos de trabalho; na reorganização do papel do professor e dos seus processos e modos de trabalhar o currículo.

Conforme afirma Roldão (2003), o entendimento existente quanto às práticas de diferenciação curricular, pode interpretar-se à luz de princípios, que embora quase sempre ocultos ou dissimulados, são visíveis nas práticas, assim:

- ao nível do currículo anunciado, as alterações introduzidas dirigidas a subgrupos da população escolar para quem seria difícil atingir as aprendizagens do currículo regular – princípio da simplificação-redução – seguindo a teoria do *handicap* sociocultural. A diferenciação baseia-se na definição de mínimos requeridos e/ou criando alternativas curriculares caracterizadas pela redução das áreas académicas e o reforço de áreas da expressão não-verbal, neste caso invocando o - princípio da adequação às características dos aprendentes – sendo estas que os impedem de aprender o mesmo que os outros;
- ao nível dos projetos educativos de escola, que segundo Barroso (1992), se estruturam integralmente no plano extracurricular, e onde as práticas de diferenciação curricular são enunciadas como instrumento de contextualização face à diversidade dos alunos, deixando intocável o *corpus* das aprendizagens curriculares e das práticas docentes – predomina o princípio do défice institucional – orientado apenas para o plano da socialização e desligado da prática curricular;
- a diferenciação curricular traduzida em medidas de apoio (apoios educativos) – procurando operacionalizar o princípio da inclusão (Declaração de Salamanca, 1994). Raramente se consubstanciam em modos diferentes de ensinar, mas sim em mais exercício no plano individual e/ou com um grupo mais reduzido, e não em investigação e aplicação de estratégias que respondam adequadamente às necessidades desses alunos – princípio da compensação quantitativa;
- ao nível da mudança na organização de trabalho curricular da escola – princípio da produção e gestão curricular pelos profissionais – traduzindo-se na reorganização da unidade de trabalho escolar (a lógica do pequeno grupo em vez da lógica da turma) e na reorganização do modo de trabalhar dos professores com o currículo. Este princípio assenta no conhecimento profissional e na ação docente sustentada em dispositivos de inter e autoformação;

Ainda segundo a autora, estes diferentes modos de entender a diferenciação curricular passam ao lado de dois campos de análise sem os quais não será possível repensar este conceito:

- a apropriação e reconceptualização do currículo ao nível dos professores e das escolas;

- a análise em profundidade da natureza específica da profissão docente neste novo contexto de diferenciação instituinte das situações de aprendizagem face às quais se organiza o modo de ensinar e de aprender.

Quadro 70 - Implicações do princípio de diferenciação. Fonte (Roldão:2003).

Princípio	A diversidade como referente da organização do trabalho de ensinar e aprender no quadro do currículo escolar
Implicações	• Adoção de outras unidades de agrupamento que não a classe; • Adoção de outras tipologias de trabalho que não a exposição; • Aplicação, verificação ou apresentação de tarefas rotineiras; • Abandono da segmentação como critério da organização do tempo e do espaço; • Abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da “sua” aula; • Abandono da distribuição unidirecional – e largamente inerte ou retórica e mecânica – da informação, do discurso e da pergunta; • Organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar, em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações dos professores e alunos, horas e tempos dedicados a atividades determinadas e a tarefas flexíveis); • Organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que orientem os percursos de aprendizagem individuais e as interações dos alunos na construção do saber; (4) dispositivos constantes de regulação do trabalho desenvolvido e das aquisições e sua apropriação e uso por todos os aprendentes; • Acesso a, e incorporação de, outros agentes sociais de divulgação/produção de saber e cultura (s), de forma a permitir o máximo de apropriação cultural efetiva – versus a reprodução mimética dessa versão particularmente inerte do saber que se constitui como “cultura escolar” (Correia, 1999); • Regulação social externa, face às competências e saberes assumidos como core curriculum.

Para terminar, citando Roldão (2003:58), “a diferenciação curricular que procurámos conceptualizar, há de situar-se no plano da ação curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado, para, ‘partindo de onde o aluno está’ (...), poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, na

medida máxima do possível, o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente atores ativos”.

6.2 – Contextos/níveis de decisão curricular.

A análise das políticas curriculares remete-nos para a escola como palco permanente de decisão, de acordo com as competências que são definidas quer no quadro normativo dos textos curriculares, quer no quotidiano das práticas escolares.

No contexto mais vasto das políticas públicas e das políticas educativas, o estudo das políticas curriculares contemporâneas radica-se fundamentalmente na exploração do binómio centralização/ descentralização, que incorpora ideologias e lógicas de ação concretas (Pacheco, 1999).

Os processos normativos de mudança, impostos de cima para baixo, em que a uns só competia fazer o que outros diziam dever ser feito, numa lógica de causalidade linear, não são hoje defendidos por nenhum autor ou ator na educação.

Citando Cuban (1990:75) – “Não é de estranhar que muitas reformas que se propuseram alterar as estruturas fundamentais do processo de escolarização tivessem tido, se é que chegaram a ter, tão pouco sucesso. (...) Algumas destas reformas conseguiram alterar o vocabulário dos decisores políticos e dos práticos. Algumas influenciaram de maneira significativa o conteúdo de jornais e de agendas de conferências. Algumas chegaram mesmo a levar à alteração de currículos. Mas raramente estas reformas se radicaram nas salas de aula e nas escolas do país”.

De facto, apesar das reformas terem sido feitas com o objetivo de mudar as escolas, o que aconteceu é que foram as escolas que na prática alteraram as reformas... É aqui que entra a “autonomia da escola”! (Barroso, 1999:81).

Enquanto *continuum* que interliga as intenções à prática, o currículo é fruto de diferentes decisões que são tomadas em diversos contextos (político-administrativo, de gestão e de realização) e a que correspondem as fases do currículo prescrito, apresentado, programado, planificado, de ação e avaliado (Pacheco, 1996; Gimeno, 1988). Ao nível das intenções, e utilizando a classificação proposta por Oberg (1991), encontram-se as políticas educativas que definem não só as orientações globais mas também os instrumentos que

dão forma à prática curricular. No plano intermédio ou da escola reajustam-se as orientações e reconstróem-se os instrumentos curriculares e, por último, ao nível da aprendizagem, são tomadas pelos professores e alunos as mais importantes decisões curriculares. Neste quadro de decisão, as competências dos atores, principalmente as dos professores, dependem das políticas curriculares centralizadas e/ou descentralizadas, sobretudo no que diz respeito à conceção, implementação e avaliação do currículo. A interligação entre as fases de desenvolvimento curricular depende, assim, das regras ora que são regulamentadas ora que são redefinidas pelos atores nos contextos específicos de decisão. Apesar da existência de uma ordem decisional na interligação das fases de desenvolvimento do currículo que subjaz a um sistema curricular centralizado, constatamos que apenas uma abordagem compreensiva poderá adaptar-se a um sistema curricular que se deseja descentralizado mas que, ao mesmo tempo, é um cruzamento de práticas que exige consensos a diversos níveis de ação. Competências dos atores; partindo do pressuposto de que o currículo implica a deliberação, todos quantos nele participem são considerados atores, isto é, agentes diretos com capacidade para produzir a mudança (Charlot, 1994) e não meros implementadores de uma decisão hierarquicamente prescrita. Ao nível da aprendizagem, reafirma Oberg (1991:303), as mais significativas decisões curriculares são aquelas que os professores tomam, competindo-lhes não só a interpretação dos textos e práticas curriculares, bem como a consideração dos alunos como sujeitos.

No que diz respeito às decisões que tornam possível a operacionalização do currículo, apresentamos, a título de exemplo, um modelo de planificação de um projeto curricular integrado (Pacheco 1995).

Quadro 71 - Dimensões da Integração Curricular. Fonte (Alonso, 1997), (Adaptado).

Projeto Curricular Integrado	
Dimensões	Dimensão Intencional • Competências básicas requeridas, objetivos curriculares formulados; • Análise das necessidades e possibilidades educativas dos alunos em resposta à diversificação curricular.
	Dimensão de conteúdos • Conceptualização; • Seleção; • Organização e Sequencialização.
	Dimensão didática
	Dimensão organizacional
	Dimensão Avaliativa

Ao conceber o currículo como um projeto contextualizado e diferenciado, apesar de este conter sempre as aprendizagens essenciais determinadas pela

vida em sociedade e a cultura dos indivíduos, o desenvolvimento curricular adquire nova relevância uma vez que se trata mais de decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem. A transposição didática do saber em função do que é útil para os alunos, leva às questões – para quem e para quê. O processo de desenvolvimento curricular implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – pressupostos que se desenvolvem ao nível da escola e dos professores, constituindo-se como um processo de decisão e gestão curricular.

Contrariamente ao que acontece em alguns países da Europa e da América, assiste-se em Portugal, a uma prática curricular extremamente centralizada, que não é alterada pela recente legislação (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho), em que subsiste a tradição de definição central de programas nacionais, sendo estes executados de forma idêntica em todas as escolas do país. À escola e aos professores cabe um estreito campo de gestão caso a caso e em contexto real de atuação.

Na expressão de João Formosinho, trata-se de “currículos pronto-a-vestir” (1987 e 2007), em que o professor canaliza a sua atuação para a execução do programa – o normativo é-lhe dado por alguém “distante e exterior, o difuso *ministério*, geralmente mediatizado por outra autoridade facilitadora de cómodas reproduções do mesmo *menu* para todos – os manuais” Rodão (1999 e 2007).

Aos professores resta então o papel mais de executores de programas – que muitas vezes se dão, mas não se recebem – não se constituindo como currículo real do aluno – do que de decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem do qual são responsáveis.

O outro nível – a escola, instituída como centro fundamental de decisão educativa e de gestão curricular diferenciada e contextualizada, só poderá desenvolver essa dinâmica em inter-relação com os parceiros sociais e educativos, extravasando o espaço local próximo, envolvendo e envolvendo-se com outros agentes produtores de saber e de competências.

A cultura do sistema educativo português e a prática dos docentes, está ainda longe de uma conceção curricular ampla em que o conceito de programa de transforme num conceito mais abrangente de currículo – projeto de promoção de aprendizagens – assente na participação dos seus gestores e agentes – os professores, no entanto essa é a tendência irreversível em todos os sistemas educativos atuais.

São razões observáveis para que não se dê essa transformação:

- A pouca participação dos professores e das escolas a nível das decisões sobre as “reformas em curso ou já assumidas”, o que se transforma em insatisfação e desmotivação crescentes.
- As condições e funcionamento das escolas, nomeadamente no que se refere “à autonomia das suas opções curriculares e à dinamização dos seus órgãos de gestão central e intermédios mais ligados à gestão curricular – conselho pedagógico, conselho

de docentes, conselhos de turma e de disciplina, conselho de diretores de turma” (Roldão, 1999:45).

- A constatação da predominância dos decisores externos sobre a prática dos professores enquanto agentes efetivos do currículo.
- O crescente tecnicismo dos textos e materiais escolares, suportado pela indústria editorial, que lança no mercado manuais e outros produtos altamente estruturados e centrados na utilização pelo professor, gerando o aumento do controlo da prática profissional dos docentes e a diminuição da sua intervenção institucional (Michael Apple, 1997 citado por Roldão, 1999:48).

Para garantir maior equidade social é fundamental que se diferencie o currículo, aproximando todos dos resultados de aprendizagem pretendidos. Pelo contrário – “manter a *igualdade* de tratamentos *uniformes* para públicos *diversos* – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” Roldão (1999:50).

O currículo deve ser entendido como uma construção de opções diferenciadoras e adequadas aos fins comuns em vista mudando o paradigma da conceção dos saberes científicos, base da construção tradicional do currículo, (Kuhn, 1993; Popper, 1988; Santos, 1987).

Trata-se, no dizer de Zabalza (1992a: 90) de procurar obter um currículo baseado nas necessidades dos alunos, em oposição aos currículos *standard*, definidos a nível geral para todo o país. Será ao nível da escola, e no quadro da atuação do professor que a reconceptualização do currículo nacional em termos de um projeto curricular contextualizado e personalizado deve operar-se. Ao nível da escola enquanto centro da ação e decisão pedagógica local, e sendo gerido pelo professor a quem cabem as responsabilidades do desenvolvimento e gestão do currículo, atuando como mediador entre a proposta corporizada no currículo e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens visadas.

Os pressupostos da descentralização curricular indicam “uma estratégia de complementaridade” (Apple, 1996) entre o que é central e o local, com o desenvolvimento curricular baseado na escola, visível numa autonomia compartilhada tendo em vista a melhoria das aprendizagens.

Segundo o esquema clássico de Hilda Taba (1962), no processo de desenvolvimento curricular distinguem-se duas grandes etapas: *design* ou *conceção* do currículo e implementação do currículo. É no quadro deste esquema que se consideram vários níveis de ação do professor como gestor do processo na sua globalidade, mesmo que, como no caso português, a conceção do currículo seja assumida pelos órgãos de decisão centrais.

A nível da conceção curricular, a macro análise do quadro de Tabas, permite concluir que o professor não intervém. Analisando ao nível micro – o contexto escolar em que cada docente atua – é visível a necessidade de reconceptualização – reconstrução/adaptação do currículo nacional proposto.

A nível da implementação podem identificar-se diferentes graus de intervenção do professor: a um nível elementar de execução do plano; ao nível da gestão e diferenciação do currículo, adequando-o à realidade concreta dos contextos escola, turma, aluno; tomando decisões sobre prioridades e ponderação sobre objetivos e conteúdos a desenvolver, planificação de estratégias que contemplem a diversidade de ritmos, pertenças socioculturais e características e interesses individuais.

Os professores continuam a ter uma conceção essencialmente pedagógica da sua função, deixando nas mãos dos especialistas as tarefas de conceção do currículo.

Finalmente é o aluno a instância reguladora de todo o processo, é à volta do aluno que o professor terá de organizar toda a sua ação como gestor do currículo. O aluno funciona como o referente central.

No Quadro 72 estão descritos os modelos de organização curricular, baseados nos objetivos, no processo e na situação.

Quadro 72 - Modelos de organização curricular – Fonte: A. Ribeiro, (Adaptado).

	Modelo Baseado nos objetivos	Modelo Baseado no Processo	Modelo Baseado na Situação
Conceção do CURRÍCULO	O Currículo representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objetivos formulados em termos comportamentais. (PREVISÃO e PRECISÃO dos resultados)	Currículo como projeto, cujo desenvolvimento é orientado para a resolução de questões práticas. (Teoria Prática do Currículo)	Currículo como construção emancipatória assumida pelo coletivo dos professores ao nível da escola. centrado na escola enquanto comunidade crítica. (Teoria crítica do currículo) (Abordagem ecológico-sistémica)
O papel do PROFESSOR	1. Aceita a estrutura curricular tal como se lhe apresenta. 2. Técnico. 3. Executor. 4. Realiza um projeto planeado por peritos da maneira mais fidedigna possível.	1. Elemento de 1.ª ordem na concretização do processo curricular. 2. Ativo e participante. 3. Mediador entre o currículo e os alunos. 4. Assume um esquema de colaboração e de inter-relação, em vez de diferenciação hierárquica. 5. Toma decisões sobre “o quê” e “como” ensinar.	1. Atitude crítica e auto reflexiva. 2. Consagra a sua autonomia curricular perante a liberdade de elaborar os programas e materiais, propõe as atividades e a metodologia didática. 3. Papel criativo. 4. Colaboração e colegialidade.
O papel do ALUNO	1. Papel passivo e reprodutor. 2. Consumidor de um currículo planeado pela administração central.	1. Participante. 2. Membro Ativo da sua aprendizagem (significativa e construtivista – D. Ausubel e J. Piaget).	1. Participante. 2. Membro ativo da sua aprendizagem. 3. Os problemas e atitudes dos alunos são o ponto de partida para a ação do professor.

Os CURRÍCULOS	1. Produtos visíveis. 2. Concretos. 3. Pré-estabelecidos 4. Imutáveis	1. Perspetiva de adaptação ao contexto escolar. 2. Revisão constante dos objetivos e adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos. 3. Justificação intrínseca das adaptações curriculares. 4. Ampla autonomia às escolas e aos professores.	1. Ação estratégica considerada problemática. 2. Estrutura curricular é uma construção de professores e alunos. 3. Análise da situação existente. 4. Formulação de finalidades. 5. Aplicação e interpretação dos Programas. 6. Avaliação do funcionamento.

6.3 – Refletir / Agir sobre a diferença.

Cada aluno deveria ter o tempo de que necessita para aprender uma matéria. E o tempo de que necessita provavelmente é afetado pelas suas aptidões, sua capacidade verbal, o tipo de ensino que recebe em classe e o tipo de ajuda que recebe fora da sala de aula. Procurar uma estratégia que leve ao domínio da aprendizagem equivale a procurar meios de alterar o tempo de que os alunos necessitam para aprender, bem como meios de propiciar todo o tempo de que cada um precisa. (Bloom, Hastings e Madaus, 1983:57).

João Barroso, no Fórum “Escola; Diversidade e Currículo” realizado em abril de 1999, iniciava a sua intervenção com a seguinte afirmação – qualquer tentativa de “adequar os currículos à diversidade dos alunos” só pode ser bem-sucedida se houver uma transformação radical na organização pedagógica da escola, em particular no seu núcleo duro que é o “ensino em classe”.

A generalização da educação escolar obrigou os sistemas a organizarem-se segundo o princípio da igualdade concretizado através de um modelo padronizado de currículo e pedagogia uniforme. A esta tendência uniformizadora sempre os movimentos de renovação pedagógica contrapuseram a necessidade de olhar para a especificidade e a individualidade que habita cada aluno enquanto ser humano. Em alternativa ao modo de ensinar a todos como se fosse um só foram desenvolvidos métodos ativos, assentes na conceção de que a

criança é um sujeito ativo, com direitos e competência, que deve aprender através da participação, da experimentação e da descoberta. À afirmação das diferenças individuais junta-se hoje a valorização das diferenças culturais e a necessidade de uma ética da diferença na sociedade multicultural, bem como o compromisso dos Estados, após a Declaração de Salamanca, de acolher todas e cada uma das crianças na escola. A reivindicação do direito à diferença e consequente valorização das diferenças na sociedade pós-moderna requer uma “pedagogia de equidade” que promova também a interação entre as culturas como condição de crescimento de todos os sujeitos e dos grupos sociais a que pertencem e, ao mesmo tempo, contribua para a diminuição do preconceito social, étnico, nacional, regional ou de género (Formosinho e Machado, 2012).

Esta complexidade da escola para todos que se traduz na tensão entre a função unificadora e a função diferenciadora da escola (Durkheim, 1996), conduz assim, ao questionamento da pedagogia da uniformidade e da transmissão, bem como do currículo uniforme e da organização que faz da turma a sua célula de base (Legrand, 1981; Formosinho e Machado, 2009).

Para se concretizar uma adequada diferenciação curricular terá de se equacionar uma gestão equilibrada do currículo que articule a diferenciação com a garantia de consecução efetiva das aprendizagens necessárias a todos.

Segundo Roldão (2011:125), para alcançar estes objetivos será necessário tomar em consideração os seguintes aspetos no que ao currículo refere:

- 1) Identificação de saberes de referência, quer disciplinares quer integradores – habilitando o aluno com o enquadramento conceptual e a cultura básica nos diferentes domínios do saber, permitindo-lhes mover-se na progressão e aplicação dos conhecimentos ao longo das suas vidas pessoais e profissionais; - Implica repensar todas as disciplinas científicas, que são a grande fatia do currículo, não como súmulas quase enciclopédicas do saber disponível e fins em si mesmas (o que é hoje impensável e inadequado), mas como “matrizes de análise e compreensão do real” que devem mobilizar-se integrada e complementarmente e que se constituem em meios indispensáveis a processos de permanente análise de informação disponível e da complexidade de situações que caracteriza cada vez mais as sociedades de conhecimento.
- 2) O reconhecimento de outro tipo de conteúdos curriculares como objeto de aprendizagem explícita, nomeadamente os mecanismos e processos de construir e aceder ao saber, sem os quais toda a informação disponível ou recolhida permanecerá estéril, bem como as aprendizagens de natureza social e ética, indispensáveis à manutenção e aprofundamento de uma coesão social estável, expressão repetidamente referenciada nos documentos oficiais recentes, pela atualidade que assume num tempo em que a escola é quase o único espaço e tempo de passagem, convívio e encontro efetivo de todos os elementos de uma qualquer sociedade.

- 3) A substituição de lógicas curriculares uniformes por um processo bipolar de diferenciação de diferenciação curricular que, de um lado, deverá prescrever e garantir, a nível nacional, as aprendizagens comuns e as balizas obrigatórias do desenho curricular da escola, naqueles domínios reconhecidos como indispensáveis à aquisição da cultura científica essencial, à pertença social e ao desenvolvimento equilibrado de cada indivíduo nessa sociedade (o core curriculum ou currículo nuclear, na terminologia habitual em teoria curricular); e, por outro, garantir o princípio da diferenciação curricular, isto é, a obrigação e o direito de cada escola oferecer projetos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes concretos.

No caso da pedagogia diferenciada, esta tem como objetivo geral o sucesso educativo de cada um. Não deve ser encarada como um método pedagógico, mas antes a — assunção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola (Boal, Hespanha e Neves, 1996: 19), e deve explicitar e validar uma análise aguçada dos mecanismos geradores das desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar (Perrenoud, 2000:17). Przesmychi (2000) ao compartilhar da ideia de processo define a pedagogia diferenciada como sendo uma pedagogia dos processos. Uma pedagogia que se desencadeia num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer.

Considerando a perversidade que o conceito de diferenciação curricular e/ou pedagógica transporta, Heacox (2006) ressalta o facto de o ensino diferenciado ter de ser: rigoroso, relevante, flexível, variado e complexo. Ou seja, um ensino diferenciado não é sinónimo de reducionismo e simplificação curricular, fazendo um nivelamento por baixo do nível de exigência. Pelo contrário, é um desafio permanente às capacidades dos professores, sendo mais trabalhoso e exigindo uma postura bem diferente do que tem predominado em muitas das nossas escolas. “Rigoroso – O professor oferece um ensino estimulante que motiva os alunos a esforçarem-se por si próprios. O professor reconhece as diferenças individuais e estabelece objetivos de aprendizagem baseados nas capacidades particulares dos alunos. O professor não coloca a fasquia nem muito baixa para que os alunos não precisem de dar o melhor do seu esforço, nem muito alta do modo que venham a falhar e se sintam frustrados. Relevante – Centra-se na aprendizagem essencial (...). A diferenciação não significa mais do mesmo para preencher tempo (...). A diferenciação não implica atividades divertidas para os alunos que não se centrem em aprendizagens relevantes. Flexível e variado – Sempre que apropriado, os alunos fazem escolhas sobre as maneiras como irão aprender e sobre as formas como farão a demonstração do que aprenderam. Podem ser-lhes dadas oportunidades de selecionarem tópicos que desejem explorar em maior profundidade. Os alunos podem escolher, também, se irão trabalhar

sozinhos, com um colega ou em grupo. Com a diferenciação, os professores empregam muitas estratégias de ensino diferentes. Complexo – O professor não aborda os conceitos de forma superficial. Em vez disso, estimula o pensamento dos alunos e envolve-se com eles ativamente no estudo de conteúdos caracterizados pela profundidade e pela abrangência” (Heacox, 2006: 10).

6.4 – Práticas de Integração Curricular.

Orientar a prática curricular numa perspectiva de projeto pressupõe uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo ativamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, o que requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência. Em coerência com o paradigma construtivista, ecológico e crítico que defendemos, um Projeto curricular é uma proposta teórico-prática de investigação e desenvolvimento curricular, funcionando como "mediador entre uma determinada intencionalidade educativa e social e os processos práticos de aprendizagem e socialização cultural no interior das escolas e das aulas" (Martínez Bonafé, 1991).

A maior parte dos países tende a dar aos estabelecimentos de ensino uma certa autonomia, no mínimo no uso dos recursos e organização do trabalho, às vezes nas escolhas curriculares. Pede-se também às escolas que construam um projeto, entendido como uma coordenada local da política regional ou nacional, um conjunto de objetivos e de prioridades adaptados ao contexto específico (Perrenoud, 2003 citando, Broch e Cros, 1990; Gather Thurley, 1998 a, 2001 c; Obim, 1992, 1993, 1995; Pelletier, 2001; Perrenoud, 1999 b, 2001 b).

Recolhemos algumas das características intrínsecas ao Projeto Curricular Integrado, que nos têm servido como princípios de procedimento a respeitar pelas equipas de professores que trabalham com esta perspectiva. Baseado num desenho progressivo e aberto em que, a partir de uma primeira concepção inicial, o projeto vai-se enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação, paralelos ao desenrolar do mesmo, numa atitude de diálogo permanente entre os princípios e a realidade, entre o desejável e o possível (flexibilidade). Organizado com base na coerência interna entre as diferentes componentes do projeto, de modo que as opções tomadas em cada uma delas condicionem, de forma sistémica, as restantes, especialmente no que diz respeito à coerência entre os princípios e as metodologias e processos adotados na prática (coerência teoria-prática). Planificado e gerido de forma participada e negociada entre todos os participantes no projeto (alunos, professores e outros parceiros), através de

processos de colaboração, que os impliquem e responsabilizem, ainda que de forma diferenciada, nas decisões e processos organizativos, e de construção do conhecimento, característicos da metodologia de projeto (trabalho colaborativo).

Enraizado no meio envolvente, através da abertura e do diálogo com a comunidade (família, instituições culturais, parceiros sociais, outras escolas), de forma a melhorar o aproveitamento de recursos diversificados e a favorecer a continuidade e a coerência das intervenções educativas (Pacheco, 1998).

De acordo com as características atrás evidenciadas, a abordagem de Projeto Curricular Integrado permite levar o conceito de integração até às últimas consequências, já que interliga quatro dimensões, por vezes, separadas:

- a) a integração dos alunos com as suas conceções e experiências prévias;
- b) a integração do conhecimento escolar, rompendo com a lógica disciplinar;
- c) a integração de questões, problemas e recursos do/no meio;
- d) a integração dos professores através do trabalho colaborativo – como forma de melhorar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e relevantes para a educação integral dos alunos.

Figura 50 - Dimensões da Integração Curricular (Alonso, 1997), (Adaptado).



A construção de uma teoria compreensiva da integração (Beane, 2002) passa, necessariamente, por uma visão conjunta das quatro dimensões focadas que se entrelaçam na realização das atividades integradoras, as quais se desenvolvem ao longo do Projeto Curricular, numa sequencialidade progressiva e em espiral, articulando as áreas do currículo na realização de atividades de aprendizagem significativas e contextualizadas na experiência das crianças, com uma metodologia de investigação de problemas pessoal e socialmente relevantes (Alonso e Lourenço, 1998). Esta metodologia privilegia três atitudes básicas, tanto nos professores como nos alunos: a investigação, a colaboração e

a reflexão. Deste modo, professores e alunos assumem um papel de investigadores, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos do Programa, organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo. A mudança de atitudes e valores perante o saber e a aprendizagem, perante as relações com as pessoas e o mundo é algo que, forçosamente, acontece. Ao aprender desta maneira, estamos a ligar duas atitudes que raramente se casam na escola: o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática.

A integração vertical, entre os diferentes anos e/ou ciclos de um dado nível de ensino, admite diversas aceções (Gimeno,1996):

- a) A interdependência e conexão entre temas e tópicos dentro de uma mesma matéria no decurso de períodos limitados ou em ciclos prolongados de tempo;
- b) A gradualidade na profundidade com que são tratadas as mesmas temáticas, seguindo-se a sequência em espiral;
- c) Continuidade quanto à valorização de determinadas qualidades do conhecimento outorgadas nas diferentes disciplinas;
- d) Continuidade que é dada num período longo do tempo a determinados objetivos gerais do ensino que dizem respeito a valores, habilidades fundamentais do aluno enquanto cidadão.

No plano da organização curricular horizontal, englobando os conteúdos programáticos de todas as disciplinas num determinado ano de escolaridade, a integração, principalmente quando estamos perante o currículo “mosaico” ou coleção de disciplinas, é informalmente assumida pelos alunos através das suas motivações de aprendizagem.

De um modo mais genérico, a integração curricular pode ser realizada por diversas vias (Ribeiro,1990; Tanner & Tanner, 1987; Gimeno, 1992; Torres, 1994):

- a) Organização pluridisciplinar: correlação entre duas ou mais disciplinas, embora estas mantenham a sua identidade, sendo os conteúdos estudados no mesmo horizonte temporal; correlação entre duas ou mais disciplinas (*curriculum fusion*), em que se fundem os conteúdos de tal modo que dão origem a um novo saber;
- b) Integração de destrezas interdisciplinares que podem ser reforçadas por todos os docentes;
- c) Integração de ideias, temas, através da construção de unidades de aprendizagem globalizantes, numa síntese que deriva de vários campos disciplinares e que corresponde ao currículo laminado (*curriculum lamination*);
- d) Integração de questões derivadas do contexto local e que são decididos pelos alunos;

- e) Integração focalizada nos projetos de trabalho: questões práticas que constituem situações problemáticas para os alunos e que requerem múltiplas fontes de informação.

Estas diferentes modalidades não são mais do que variantes da integração total, equivalente ao campo de estudo (*broad field*) que representa, por um lado uma abordagem muito mais avançada do que uma mera síntese, uma contextualização ou uma fusão curricular e, por outro, um certo grau de síntese a partir dos vários ramos do conhecimento (Tanner & Tanner, 1987).

Apesar das diferentes aceções e significados da integração, digamos que a ideia de um currículo integrado é “um intento para promover uma maior integração da aprendizagem mediante a unificação das matérias” (Taba, 1983) e surge com duas preocupações básicas: a organização dos conteúdos num núcleo aglutinador de conceitos e a sua relação com os problemas e interesses dos alunos.

Pretende-se assim recolocar a escola na sociedade, reorganizando-a com base num paradigma de escolarização assente na diferenciação como referencial e norma, e na prática profissional autónoma, informada e reflexiva como eixo de ação organizacional (Alarcão, 2001; Roldão, 2001).

Nesta problematização de paradigma de escola os eixos a seguir devem ser:

- para atingir as metas, saberes e competências que o currículo visa e que devem, numa lógica de equidade ser comuns, não existe um percurso curricular único;
- a aproximação efetiva de todos os alunos, qualquer que seja o seu ponto de partida, a essas metas comuns, vai garantir com mais eficácia os diferentes acessos sociais certificados pela escola;
- as políticas de diferenciação curricular como remediação, estando a escola organizada nos moldes atuais, agravam a ineficácia e o fosso entre alunos com pertenças diferentes no plano cultural e social;
- operacionalizar a diferenciação consiste em reconstruir a estrutura organizativa do trabalho de ensinar e aprender (Perrenoud, 1999).

Esta organização do trabalho de ensinar e aprender no quadro do currículo escolar tem como base:

- Outras unidades de agrupamento que não a turma;
- Outras tipologias de trabalho que não a exposição, aplicação-verificação ou apresentações;
- Abandono da segmentação como critério da organização do tempo e do espaço;
- Abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da “sua” aula;
- Abandono da distribuição unidirecional da informação, do discurso e da pergunta;

- Organização do espaço e do tempo escolar em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário, apresentações por professores e alunos, horas e tempos dedicados a atividades determinadas e flexíveis);
- Organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que de facto orientem percursos de aprendizagem individuais e interações dos alunos na construção de saber; (4) mecanismos constantes de regulação do trabalho desenvolvido e das aquisições e a sua apropriação e uso por todos os aprendentes;
- Acesso a, e incorporação de, outros agentes sociais de divulgação de saber e cultura (s), de forma a permitir o máximo de apropriação cultural efetiva e não reprodução mimética dessa versão particular do saber que se constitui como um corpo de dados inerte a que chamamos a “cultura escolar” (Correia, 1999);
- Regulação social externa, face às competências e saberes assumidos como *core curriculum*, equitativamente comum de facto, em cada sociedade e época.

Como muito bem sublinhou Jaques Delors (1995:103), no relatório “Educação para o século XXI, os sistemas têm que diversificar as suas ofertas educativas de modo a “escapar ao dilema que marcou profundamente as políticas de educação: selecionar multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão, ou nivelar por baixo, uniformizando os cursos, em detrimento da formação de talentos individuais”.

Nenhuma destas situações – nem o acentuar da seletividade nem o abaixamento do nível de qualidade – assegura, de facto, o efetivo direito de todos a uma educação escolar satisfatória. Nesses cenários, muitas das aprendizagens necessárias continuam a não ser adquiridas, e farão sobretudo falta precisamente àqueles que entram na escola provindo de estratos socioculturais mais desfavorecidos ou portadores de diferenças que os afastam da suposta “norma”. – e que acabam saindo dela ainda mais distantes das possibilidades de sucesso social e profissional do que estavam à entrada. É neste sentido que vários autores sublinham o papel da escola na possível reprodução da estratificação social ou mesmo no seu agravamento (Apple, 1997; Perrenoud, 1995).

Capítulo VII

INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS

CAPÍTULO VII

INVESTIGAÇÃO E PROCEDIMENTOS

7.1 – Procedimentos metodológicos.

A investigação social baseia-se na construção de um modelo de análise com referência ao método selecionado.

Segundo (Ander-Egg,1974:17), o método científico apresenta as seguintes características: *é fáctico*, isto é, tem uma “referência empírica”; *transcende os factos*, embora parta destes, “transcende-os”; *recorre à verificação empírica*, o sistemático confronto com a realidade ao formular a resposta aos problemas colocados, conduz à problematização mesmo do já admitido; *é auto corretivo e progressivo*: “é auto corretivo, enquanto rejeita ou ajusta as próprias conclusões; é progressivo já que, ao não tomar as suas conclusões como infalíveis e finais, está aberto a novas contribuições e à utilização de novos procedimentos e de novas técnicas”; *as suas formulações são do tipo geral*; *é objetivo*, na medida em que com o esforço do investigador, será possível alcançar a verdade dos factos.

O rigor é essencial, não só para a integridade do trabalho, mas também para evitar processos por difamação. Pode ser desastroso tentar adaptar os factos às nossas conceções prévias ou permitir que a nossa perspetiva impeça a busca dos factos (Mitford, 1979).

A construção do modelo segue um procedimento metodológico em que os elementos básicos do método científico – conceitos, definições, hipóteses, variáveis e indicadores – se tornam parte integrante.

Metodologia – é um vocábulo com uma certa ambiguidade por ser utilizado em diversos sentidos. Aparece associado à ciência que estuda os métodos científicos e às técnicas de investigação.

Método – conjunto de operações, situadas a diversos níveis, que têm em vista a consecução de objetivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas com o objetivo de se desenvolver um processo de verificação empírica (Pardal,1995:11).

Segundo Kaplan (1975:30), a possível identificação de técnicas com método científico pode configurar um perigo para a investigação. No plano conceptual, nada permite a identificação de métodos a técnicas, estas nunca configuram um corpo orientador de investigação nem um plano de trabalho sobre a mesma, serão somente um instrumento para a realização do método.

Técnicas – são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa (Carmo, cit Grawitz, 1988:175).

Cada tipo de métodos está ligado a uma perspetiva paradigmática própria, o paradigma qualitativo e o paradigma quantitativo. Sendo comum os investigadores aderirem a um paradigma e ao método que corresponde, é vulgar a combinação dos dois métodos em trabalho de investigação. O paradigma quantitativo postula uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, sendo própria das Ciências Naturais. O paradigma qualitativo postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social.

Os métodos qualitativos apresentam as seguintes características:

- a) Indutivas – os investigadores tendem a analisar a informação de uma “forma indutiva”. Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Desenvolvem a teoria de “baixo para cima”, tendo como base os dados que obtiveram e que estão inter-relacionados (Teoria fundamentada).
- b) Holísticas – os investigadores têm em conta a “realidade global”. Os indivíduos, ou grupos e as organizações são vistos como um todo e não reduzidos a variáveis. É estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação.
- c) Naturalista - As fontes diretas de dados são as situações consideradas naturais e discretas. “Misturam-se “ com eles até compreenderem uma determinada situação procurando minimizar o efeito que provocam nos sujeitos de investigação e avaliar esses efeitos na interpretação dos dados que recolheram. Sensíveis ao contexto – os atos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto.
- d) Significado – os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir de “quadros de referência” desses mesmos sujeitos. Identificam-se com o sujeito para tentar compreender como encaram a realidade, e a perspetiva daqueles que estão a estudar. O investigador deve “abandonar”, “deixar de lado” as suas próprias perspetivas e convicções.
- e) Humanísticos – Quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa, tentam conhecê-los como pessoas a experimentar o que eles experimentam na sua vida diária. A investigação qualitativa é “descritiva” devendo a descrição ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Estes dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias, gravações vídeo (...) O investigador é o “instrumento” da recolha de dados pelo que a validade e fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência (Carmo e Ferreira, 1988:179).

A escolha entre a realização de um estudo educacional qualitativo ou de um quantitativo tem por base o tipo de conhecimento e os métodos possíveis de recolha de dados.

Quanto ao tipo de conhecimento, os termos “estudo qualitativo” e o “estudo quantitativo” aplicam-se quando assumem diferentes suposições sobre a finalidade da investigação, os métodos, os propósitos de estudo, o papel do investigador e a importância do contexto. A investigação quantitativa apoia-se na filosofia positivista, cuja lógica encara os factos como uma única realidade objetiva; pelo contrário, a investigação qualitativa baseia-se na filosofia fenomenológica-naturalista, que aceita a existência de múltiplas realidades construídas quer individual quer coletivamente.

A finalidade da investigação quantitativa é a de estabelecer relações e explicar mudanças e a da investigação qualitativa é a de tentar compreender fenómenos sociais segundo as perspetivas dos participantes.

Os métodos e processos mais utilizados pelos estudos quantitativos são específicos e predeterminados, enquanto que nos estudos qualitativos a flexibilidade é uma característica dominante, normalmente o desenho da investigação é emergente, sendo tomadas várias decisões ao longo do estudo. Os estudos qualitativos apoiam-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os vieses e as variáveis externas. Os estudos qualitativos permitem a existência de subjetividade tanto na recolha de dados como na interpretação desses mesmos dados.

O papel do investigador nos estudos quantitativos deve ser, tanto quanto possível, o de “afastamento” – mas sempre influenciado pela sua subjetividade. O papel do investigador num estudo qualitativo vive da “imersão” na situação e no fenómeno social, passado ou futuro, devendo o investigador ter, contudo, uma subjetividade disciplinada (Erikson, 1973).

As investigações quantitativas visam maioritariamente fazer generalizações universais. Por oposição, as investigações qualitativas assumem que as ações são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem e que têm de ser entendidas pelo investigador ao longo da investigação; são por isso, “generalizações” contextualizadas.

Será necessário distinguir qual a finalidade da investigação que efetuamos (McMillan, 1993). A finalidade denomina-se *básica*, se se destina a testar teorias, com poucas ou nenhuma preocupação com a aplicação dos resultados da investigação a problemas práticos; *aplicada*, se visa produzir conhecimento relevante para apresentação de uma solução para um problema geral; *avaliativa*, se visa avaliar o mérito e o valor de uma determinada prática, incluindo a investigação-ação, ou a investigação sobre políticas educacionais, que avalia as políticas governamentais de modo a apresentar recomendações.

O campo educacional é, contudo, um campo interdisciplinar em que se testam teorias, se determinam relações empíricas e analíticas e em que se avalia o valor das práticas educativas, sendo por isso, um campo, quer de investigação, quer de prática.

O estudo de caso é “apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais”. (Yin, 2005:19). Atribui-se a esta abordagem metodológica a vantagem das múltiplas fontes de evidência para solucionar problemas de pesquisa que ressaltam o “como” e o “porquê”. Yin (2005) também aponta que neste método é característica a falta de controle do pesquisador sobre o fenômeno. Neste caso, usualmente o pesquisador debruça-se sobre fenômenos contemporâneos para fins de análise. Creswell (1997:61) define o estudo de caso como a “exploração de um sistema limitado ou um caso (ou múltiplos casos) [...] que envolve coleta de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação num contexto”. Segundo o autor, a noção de sistema limitado está relacionada com a definição de tempo e espaço, e o ‘caso’ pode ser compreendido por um evento, uma atividade ou indivíduos.

As múltiplas fontes de informação – ou evidências, segundo Yin (2005) – são constituídas por entrevistas, observações, documentos e reportagens. A definição de ‘contexto do caso’ envolve as situações em que se encontra o caso a ser estudado, como referências históricas, sociais, econômicas, entre outras. Tal definição é compartilhada por Yin (2005) em relação às múltiplas fontes de evidência, porém o autor ressalta que se trata do método que está preocupado em responder a questões do tipo “como” e “por quê”, numa situação na qual o pesquisador “tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. (Yin, 2005:19). O autor comenta que o estudo de caso é um tipo de investigação empírica cujos limites de fenômeno e contexto não estão claramente definidos. Para Yin (2005), tal definição esclarece a confusão realizada por outros pesquisadores ao considerarem o estudo de caso como uma etapa inicial ou exploratória de outros estudos. O mesmo autor também traz a classificação dos tipos de estudo de caso em três possibilidades: (1) exploratório, (2) descritivo, e (3) explanatório (ou explicativo). No entanto, ressalta que tais definições não carregam nenhum peso hierárquico, e que estas estratégias muitas vezes se sobrepõem, não havendo, portanto, uma limitação objetiva entre elas. Cada estratégia, por sua vez, tende a resolver problemas diferentes. No primeiro caso, deseja-se conhecer com maior profundidade questões pouco conhecidas. Já o segundo está mais preocupado com a descrição da situação, e o terceiro caso, a possibilidades de explicação de causas.

O ‘caso’ pode ser escolhido pelo seu caráter “único”, em que se requer um estudo intrínseco ou instrumental quando se busca observar determinada proposição. Se o estudo fizer uso de mais de um caso, ele pode ser classificado por múltiplos casos. Creswell (1997:62) sugere que, ao escolher a amostra, os motivos fiquem claros: “eu prefiro selecionar casos que mostrem diferentes perspectivas do problema, processos ou eventos [...] mas eu também seleciono casos ordinários, acessíveis ou não casuais”.

Stake (1995) comenta sobre três tipos de estudo de caso: (1) o caso intrínseco, (2) o caso instrumental, e (3) o caso coletivo. Cada tipo de caso auxilia a definição do estudo, já que as perguntas e objetivos de pesquisa devem

ser detalhados para apontar tais definições. No estudo de caso intrínseco o pesquisador está interessado exclusivamente neste caso. É uma situação única de forma similar ao termo *uniqueness* utilizado por Creswell (1997). O propósito não é entender algum constructo abstrato ou fenómeno genérico, nem a construção de teoria, mas compreender um fenómeno em particular. Já no estudo de caso instrumental, um caso particular é examinado para prover *insights* num assunto ou para o refinamento da teoria. O caso tem interesse secundário, e seu papel é de apoio para fornecer a compreensão sobre algo. No estudo de caso coletivo, pesquisadores podem vir a estudar um número de casos conjuntamente, visando a investigar um fenómeno, população ou condição geral. Casos individuais são estudados e comparados para manifestar características comuns, pois acredita-se que, analisando-os, poderá ser alcançada uma melhor compreensão ou melhor teorização sobre um conjunto mais amplo de casos.

Yin (2005) oferece quatro possibilidades de escolha de um estudo de caso, apoiado no número de casos, contexto e unidade incorporada de análise. Segundo o autor, os casos podem ser únicos ou múltiplos, e holísticos ou incorporados, conforme a figura que apresentamos.

Figura 51 - Tipos básicos para projetos de estudo de Casos. Fonte: (Yin,2005:61).



A diferença dos casos holísticos e incorporados pode ser compreendida por dois principais aspetos: definição da unidade de análise e flexibilidade de condução do estudo. No primeiro caso – casos holísticos – a distinção realizada é que estes tendem a ter uma estrutura mais flexível em razão dos resultados obtidos, não sendo percebida diretamente nenhuma sub-análise no estudo. Já no segundo: casos incorporados têm mais de uma unidade de análise. Outro ponto a ser considerado, que distingue os dois casos, é a presença de dados quantitativos nos casos incorporados, a exemplo dos levantamentos. Cada

composição de caso, conforme observado, traz uma elaboração diferenciada de problemática e solução.

No primeiro, onde se tem um projeto único e holístico, este poderia ser escolhido se fosse representado por um caso único ou extremo, por ser representativo (típico), por ser um caso revelador (que permite acesso às informações) ou um caso longitudinal. Já o segundo, também holístico e de múltiplos casos, mantém uma única unidade de análise, apesar de manter um caráter mais robusto, por ter mais de um caso analisado e de ser considerado mais convincente. Sobre a quantidade de casos, embora não haja nenhuma determinação absoluta, Creswell (1997) comenta que até quatro casos seria recomendável. No entanto, Yin (2005) ressalta que a não preocupação com os critérios de amostragem confere uma condição de irrelevância. A quantidade está mais próxima do julgamento do pesquisador do que de critérios de significância.

O autor considera que o caso único tende a ser mais vulnerável, mas depende da forma como é conduzido. O exemplo utilizado por Stake (1995) sobre a escola Harper é um estudo de caso único e oferece contribuição conceitual e metodológica reconhecida por outros autores (como o próprio Creswell). Eisenhardt (1989) salienta que a preocupação com a seleção de casos deve estar focada nas razões teóricas.

Fitzpatrick (2004) apresenta algumas vantagens do estudo de caso em relação a outros métodos destacando que os estudos de caso podem ser considerados como produtos e constituirão um arquivo de material descritivo suficientemente rico para possibilitar posteriores interpretações; podem constituir um passo para a ação, na medida em que concorram para a tomada de decisões, para a formação e/ou intervenção, numa realidade; são, também na sua apresentação, mais acessíveis, podendo servir múltiplas audiências.

São geralmente apontadas as seguintes características do estudo de caso (Yin, 1994:22): a) – Exame de um caso no seu contexto real – aqui reside a sua força por comparação com outros métodos; b) – Descrição ou explanação pormenorizada de pessoas ou de acontecimentos; c) – Capacidade para análise de várias linhas de investigação em simultâneo com a recolha de dados; d) – Capacidade para definir e justificar o tipo de caso e deliberar acerca do papel da teoria; e) – A recolha de dados deve ser norteada pela ideia de triangulação ou estabelecimento de relações de evidência, o mais consistente possível; f) Os dados devem ser apresentados e explicitados de forma rigorosa, num conjunto de quadros dispostos separadamente do corpo da narrativa; g) – As técnicas usadas podem ser previamente estabelecidas.

No entanto, as características anteriormente mencionadas não devem ser tidas como absolutas, pois é possível articular características de uma ou de outra investigação educacional.

O estudo que nos propomos desenvolver consiste no programa de trabalho que elaborámos aplicando uma metodologia mista, com recurso ao método e técnicas qualitativas e quantitativas. As técnicas qualitativas vão permitir a compreensão de fenómenos sociais segundo as perspetivas dos

participantes, aceitando a existência de múltiplas realidades construídas quer individual quer coletivamente, por seu lado as técnicas quantitativas permitem interpretar a realidade analisada e testar hipóteses que nos assegurem que os dados obtidos confirmam o nosso modelo teórico, encarando os factos como uma única realidade objetiva.

Recorrendo às entrevistas e aos grupos de discussão, poderemos de uma forma mais aprofundada e abrangente, através da análise de conteúdo, verificar se os dados obtidos nos questionários, são confirmados pela triangulação de dados, procedendo às conclusões.

Segundo Bardin (2009:15), “...descrever a história da análise de conteúdo é essencialmente referenciar as diligências que nos EU marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudo empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo”.

Paralelamente, através do benchmarking, procederemos a análise comparativa dos dois agrupamentos, no que concerne às lideranças, formas de organização e métodos de trabalho, focalizando-se a investigação no processo de aprendizagem, com o objetivo de mostrar caminhos inovadores que levem à melhoria através da mudança e pondo em evidência as ideias bem-sucedidas. Este processo será muito importante para garantir a triangulação de dados obtidos nos vários instrumentos.

A triangulação, por um lado, permite estabelecer ligações entre resultados obtidos por diferentes métodos, promovendo uma melhor ilustração e compressão dos resultados. Por outro lado, pode evidenciar paradoxos que levam a tomar outro rumo relativamente ao problema. Segundo Stake (2009), por vezes, através de observações adicionais, é necessário rever uma interpretação.

Apesar de diferentes designações para muitos pesquisadores, a triangulação consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados (geralmente três) para investigar o mesmo fenómeno, facultando o cruzamento de informação e promovendo uma maior reflexão.

“Para Denzin e muitos investigadores qualitativos, os protocolos de triangulação passaram a ser uma busca de interpretações adicionais mais do que a confirmação de um único significado (Flick, 1992)”, citado por Stake (2009: 128).

Segundo Stake (2009), para que se possa triangular, a descrição do caso terá que apresentar um corpo substancial de descrição incontestável. O relato deverá ser muito minucioso, relatando-se, por vezes, o que o leitor já conhece, assegurando-lhe que a descrição está correta. Contudo, para qualquer afirmação descritiva e interpretação poderá ser necessário a triangulação.

Paul (1996) e Jick (1984, in Cox e Hassard, 2005) referem que a triangulação não se limita unicamente à seriedade e à validade, mas permite produzir um retrato do fenómeno em análise mais completo e holístico. Fielding e

Schreier (2001) salientam que a mais-valia da triangulação consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, face aos dados recolhidos.

O estudo foi faseado construindo-se criteriosamente um desenho que teve de obedecer a aspetos inerentes à disponibilidade das instituições e indivíduos envolvidos, articulada com a disponibilidade do investigador. Neste particular, nem sempre foi possível cumprir o calendário previsto ou desenhado, por circunstâncias várias, algumas que fogem ao domínio do investigador por serem decisões alheias.

O faseamento concebido e seguido foi o seguinte:

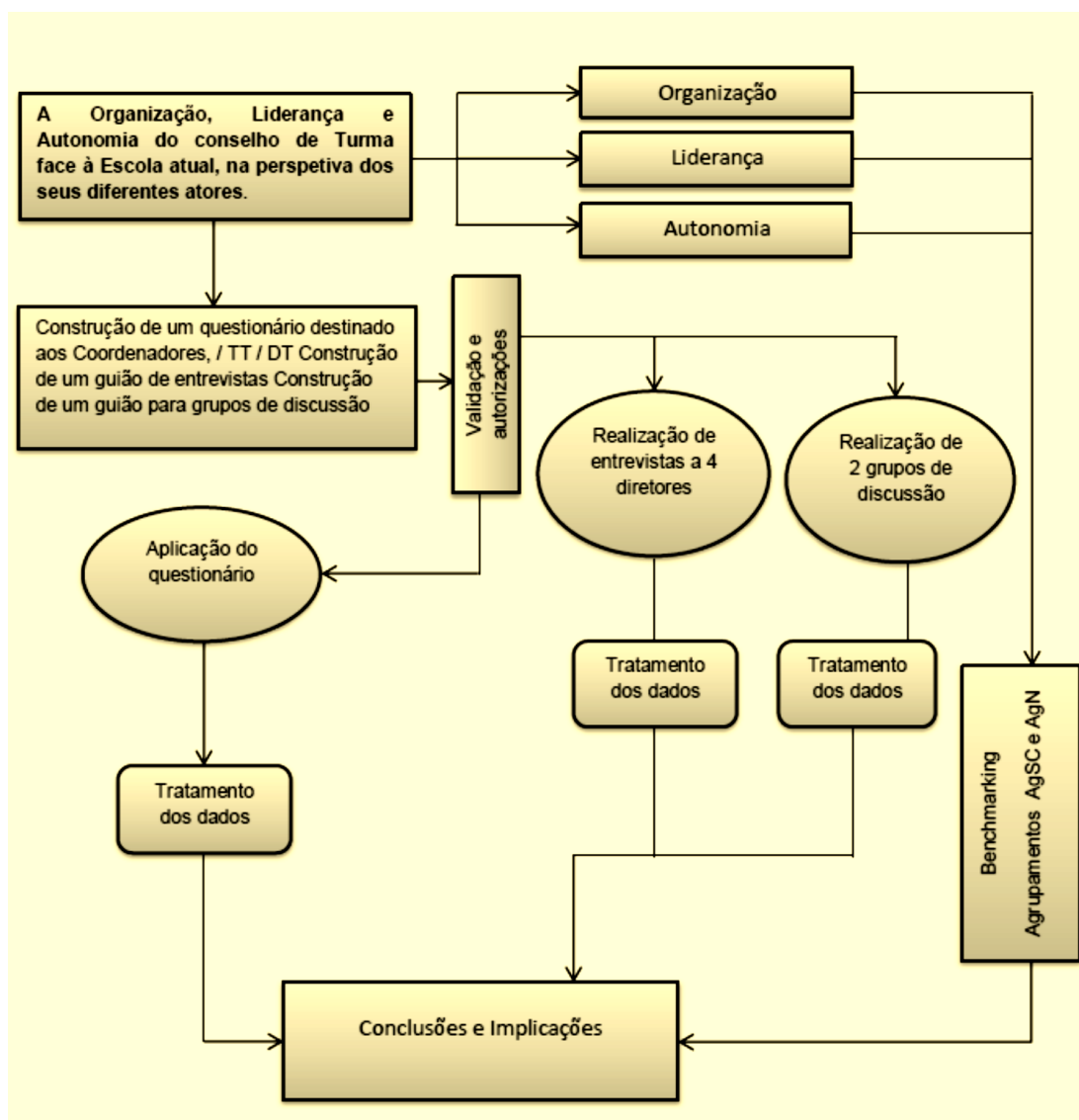
1. Na primeira fase, a partir dos dados recolhidos num estudo prévio, elencámos um conjunto de 20 questões a integrar como itens no questionário que pretendíamos validar e que foi designado por “Inquérito I – Coordenadores / Diretores de Turma / Titulares de Turma”. Foi elaborado um “formulário de validação” e um “formulário de valoração” que foram apresentados aos juízes de expertos para validação do inquérito quanto à clareza, estrutura e formato; Com base nas validações e valorações efetuadas pelos juízes de expertos, foi alterado o inquérito e foi efetuado um pré-teste a uma amostra de conveniência, para verificar a adequação do questionário antes da sua aplicação e procedeu-se à recolha das autorizações para a sua aplicação.
2. Na segunda fase foi feita a aplicação do que incluiu: 1) as autorizações dos diretores dos dois agrupamentos onde o questionário seria aplicado; 2) a organização e logística para a distribuição e recolha dos questionários; 3) o carregamento dos dados.
3. Na terceira fase organizaram-se os processos das entrevistas aos diretores e dos grupos de discussão, com a realização dos contactos necessários e a marcação dos locais e datas para a sua efetivação. Foram elaborados quatro documentos: um guião para a entrevista e respetiva tabela de valoração, um guião para grupos de discussão e respetiva tabela de valoração. Os dois guiões foram submetidos aos juízes de expertos para validação.

Elaborou-se um plano de ação para desenvolver o *benchmarking* que incluía o faseamento das ações e uma relação dos dados a recolher para posterior tratamento. Este plano foi submetido à aprovação dos dois diretores.

4. Na quarta fase foram realizadas as entrevistas a quatro diretores. 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 que pertencessem a concelhos diferentes e a realidades diferenciadas, embora na mesma zona geográfica – Zona Oeste.

5. Na quinta fase foram tratados os dados dos inquéritos: questionários e entrevistas. Não existiu qualquer carácter sequencial uma vez que os dados dos questionários não foram divulgados aos entrevistados, evitando respostas que pudessem ser enviesadas por tentativa de respostas “socialmente aceitáveis” (Hill & Hill, 2008)
6. Na sexta fase foram desenvolvidos: 1) o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas; 2) a análise do conteúdo relativa às entrevistas.
7. Na sétima fase do estudo: 1) após o tratamento dos dados das entrevistas, realizámos os dois grupos de discussão. A sequência deste processo tornava possível o esclarecimento de dúvidas ou o aprofundamento de algumas questões que pudessem surgir com as entrevistas; 2) procedemos ao tratamento dos dados recolhidos.
8. Na oitava fase: 1) procedemos à análise conteúdo dos dados recolhidos para o benchmarking; 2) comunicámos às organizações os resultados obtidos; 3) efetuámos a triangulação de dados.
9. Na nona e última fase do estudo elaboramos as conclusões, implicações e limitações do estudo.

Figura 52 - Desenho do estudo.



7.2 – População e Amostra.

Encontrámos, para definição de população, uma série de conceitos relacionados, embora diferentes que é importante definir (Barañano, 2008):

- ✓ População objetivo ou universo – Conjunto de todos os elementos cujas características queremos estudar;
- ✓ Unidade básica de amostragem ou unidade estatística – Cada um dos elementos que formam a população;
- ✓ População inquirida – População estreitamente relacionada com a população objetivo, definida quando não é possível conhecer o universo. Serve de base para a amostragem.

Chamamos população ao conjunto de todos os elementos que têm pelo menos uma característica comum que pode ser objeto de medição (Afonso, 2005).

Uma amostra consiste num grupo de membros selecionados a partir de uma população (Afonso, 2005).

Salientamos que as inferências feitas com base num estudo por amostragem só são válidas para a população que serviu de base à seleção da amostra. Portanto, no caso de definição de amostras a partir da população inquirida, os resultados do inquérito por amostragem só serão extrapoláveis a esta população, e não ao universo total.

Finalmente, a população deve ser definida sem ambiguidade. O ideal será obter uma lista contendo os elementos que servirão efetivamente de base à seleção da amostra (Barañano, 2008).

A escolha do método de amostragem constitui uma fase crucial que depende de restrições materiais, dos resultados da análise dos dados disponíveis e dos objetivos a atingir. Podemos diferenciar duas classes de amostras: amostras aleatórias e amostras não aleatórias, de acordo com o quadro que apresentamos:

Quadro 73 - Métodos de Amostragem (Fonte: Elaboração própria).

Métodos de amostragem	
Amostragem Aleatória	Amostragem casual simples
	Amostragem estratificada
	Amostragem por conglomerados
	Amostragem por etapas
	Amostragem por fases
Amostragem Não Aleatória	Amostragem orientada
	Amostragem por conveniência
	Amostragem “bola de neve”
	Amostragem por quotas

Para o nosso estudo e de acordo com os objetivos traçados, elegemos o método de amostragem não aleatória, pois incluímos métodos que envolvem juízos de valor de quem seleciona. Assim, a construção da amostra é feita a partir de informações disponíveis *a priori* sobre a população estudada, procurando-se que a amostra seja um espelho tão fiel quanto possível dessa população (Barañano, 2008).

Dentro desta categoria, elegemos a amostragem por quotas. A amostra, neste caso, é escolhida de modo a ter uma distribuição de certas características (variáveis de

controle) idênticas à da população da qual é retirada. Isto é, a amostra possui, para as variáveis de controlo, a mesma estrutura da população total. As quotas obtêm-se multiplicando a taxa de amostragem pelo número de elementos da população pertencentes a cada classe definida pelas variáveis de controlo. Depois, para a escolha dos elementos de cada quota, pode-se recorrer a qualquer outro método de amostragem (Baraňano, 2008). Será igualmente deliberada pois a escolha fundamenta-se em critérios substantivos (por exemplo, quando selecionamos entrevistados ou respondentes a um questionário em função do poder informal que detêm na organização ou em função do cargo que ocupam na sua estrutura formal (Afonso, 2005).

A população abrangida pelo estudo está inserida em dois agrupamentos de escolas que ministram o ensino a crianças e jovens com idades compreendidas entre os três e os quinze anos a que corresponde o percurso sequencial desde a entrada no sistema de ensino, jardim-de-infância, até ao final do 3.º ciclo de escolaridade, 9.º ano, que define a entrada no ensino secundário.

Os agrupamentos em questão pertencem a concelhos diferentes, Caldas da Rainha e Nazaré, e estão inseridos na região oeste de Portugal.

Quadro 74 - Caracterização demográfica dos concelhos da população do estudo (Fonte: De acordo com os dados da PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo em <http://www.pordata.pt/>).

Concelhos	População	Dim. Média Familiar (1)	H %	M %	Jovens (%) <15 anos	Sem nível de escolaridade (%)	Com ensino secundário (%)	Com ensino superior (%)
Caldas da Rainha	51.795	2,5	47,3 %	52,7 %	14,7%	10,6%	17%	12,9%
Nazaré	15.086	2,5	48%	52%	14,3%	10,8%	14,7%	9,8%

Gráfico 11 - População dos concelhos.

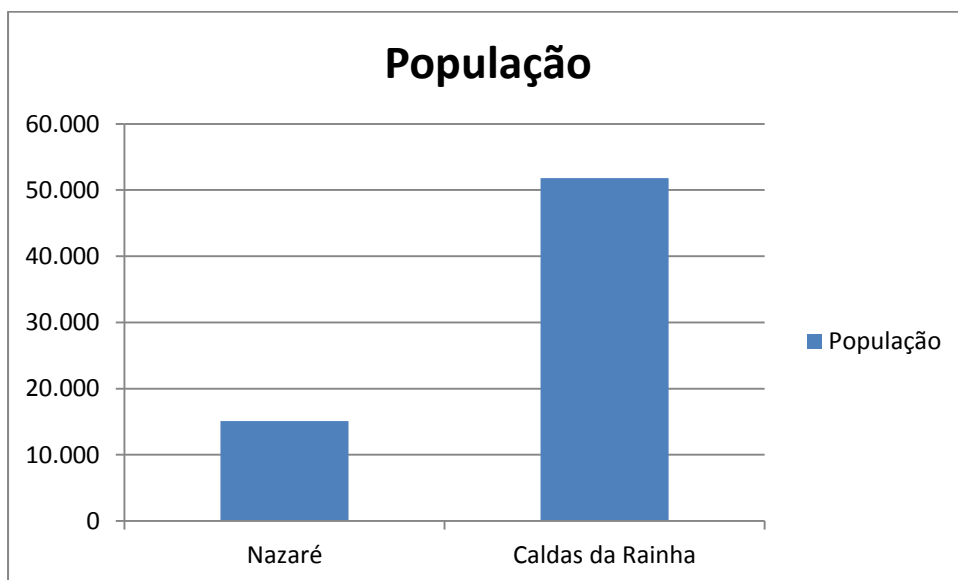
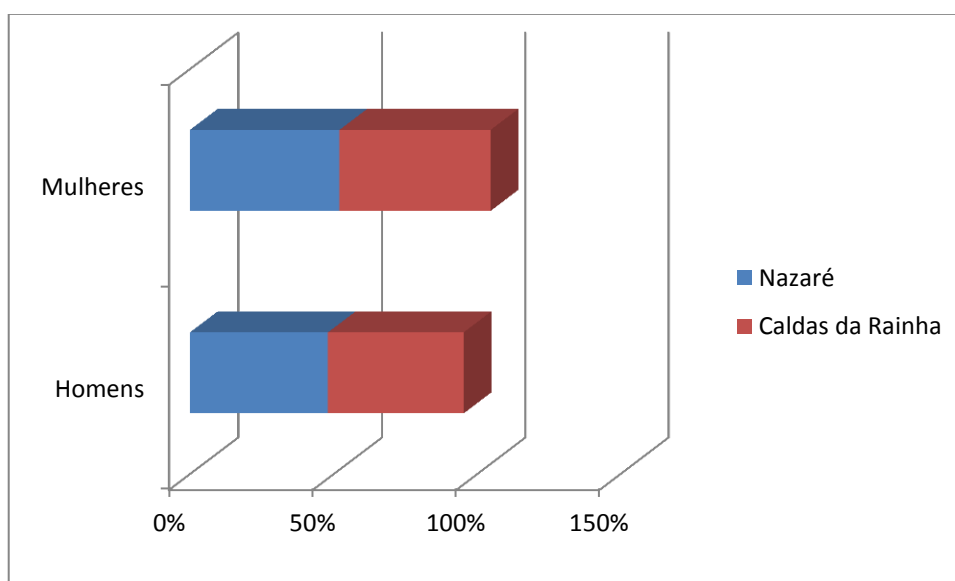


Gráfico 12- Percentagem M/H da população dos concelhos.



O Agrupamento de Escolas da Nazaré (AgN) localiza-se no concelho da Nazaré e é constituído por sete estabelecimentos de ensino: um jardim-de-infância, uma escola básica do 1.º ciclo com jardim-de-infância, duas escolas básicas do 1.º ciclo, dois centros escolares (incluem jardim-de-infância) e a Escola Básica com 2.º e 3.º ciclo, Amadeu Gaudêncio, escola-sede.

Quadro 75 - Caracterização do agrupamento de escolas AgN.

Composição do AgN	Jardim-de-infância	EB1 com Jardim-de-infância	EB1.ºciclo	Centro escolar	EB 2,3
	1	1	2	2	1

Sendo: 1) Jardim-de-Infância – Estabelecimento do ensino pré-escolar com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; 2) EB1 com Jardim-de- Infância - Estabelecimento de ensino com pré-escolar e 1.º ciclo que ministra o ensino a crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 3) EB1.ºciclo - Estabelecimento de ensino de 1.º ciclo a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 4) Centro escolar – Estabelecimento que congrega vários jardim-de-infância e várias EB1, resultantes da agregação no mesmo espaço físico, de vários estabelecimentos de ensino, inseridos em zonas de proximidade geográfica, ministra o ensino a crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 5) EB 2,3 – Estabelecimento onde se ministra o ensino básico do 2.º ciclo e do 3.º ciclo a jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

No ano letivo em estudo (2011-2012), a população escolar totaliza 1258 crianças e alunos: 234 da educação pré-escolar (dez grupos), 552 do 1.º ciclo (25 turmas), 267 do 2.º (12 turmas), 188 do 3.º ciclo (9 turmas) e ainda 17 alunos do curso de educação e formação de tipo 2 (1 turma).

Cinco alunos encontram-se integrados na Unidade de Autismo.

Quadro 76 - Caracterização da população escolar do agrupamento de escolas AgN.

População escolar do AgN									
Pré-escolar		1.º Ciclo		2.º ciclo		3.º ciclo		Curso Ed. For.	
n.º Grupos	n.º Alunos	n.º Turmas	n.º Alunos	n.º Turmas	n.º Alunos	n.º Turmas	n.º Alunos	n.º Turmas	n.º Alunos
10	234	25	552	12	267	9	188	1	17

O Agrupamento é frequentado maioritariamente por alunos portugueses (95%), sendo os discentes de nacionalidade brasileira (2%), os mais representativos da comunidade estrangeira.

Quadro 77 - Nacionalidade dos alunos do agrupamento de escolas AgN.

Proveniência dos alunos		
Nacionalidade portuguesa	Nacionalidade brasileira	Outras
95%	2%	3%

Relativamente à Ação Social Escolar, beneficiam de auxílios económicos 40,3% dos alunos. No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, verifica-se que 61% possuem computador e ligação à internet.

Quadro 78 - Dados socioeconómicos dos alunos do agrupamento de escolas AgN.

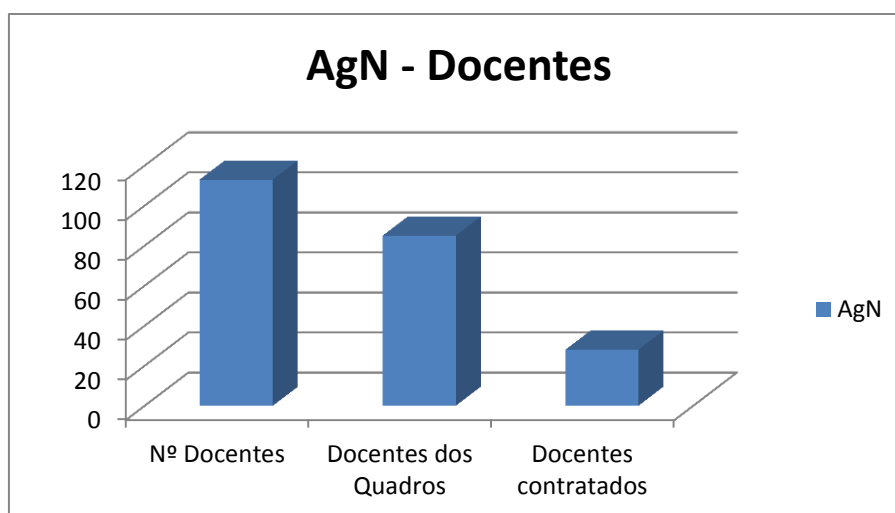
Dados socioeconómicos - Alunos	
Abrangência da ASE	Possuem Computador
40,3%	61%

O serviço educativo é assegurado por 113 docentes, 75% pertencentes aos quadros do Agrupamento ou de zona pedagógica. A experiência profissional é significativa, pois 76,9% lecionam há mais de dez ou mais anos.

Quadro 79 - Pessoal docente do agrupamento de escolas AgN.

Pessoal Docente AgN			
N.º Docentes	Docentes dos Quadros	Docentes contratados	Lecionam > 10 anos
113	75%	25%	76,9%

Gráfico 13 - Docentes do AgN.



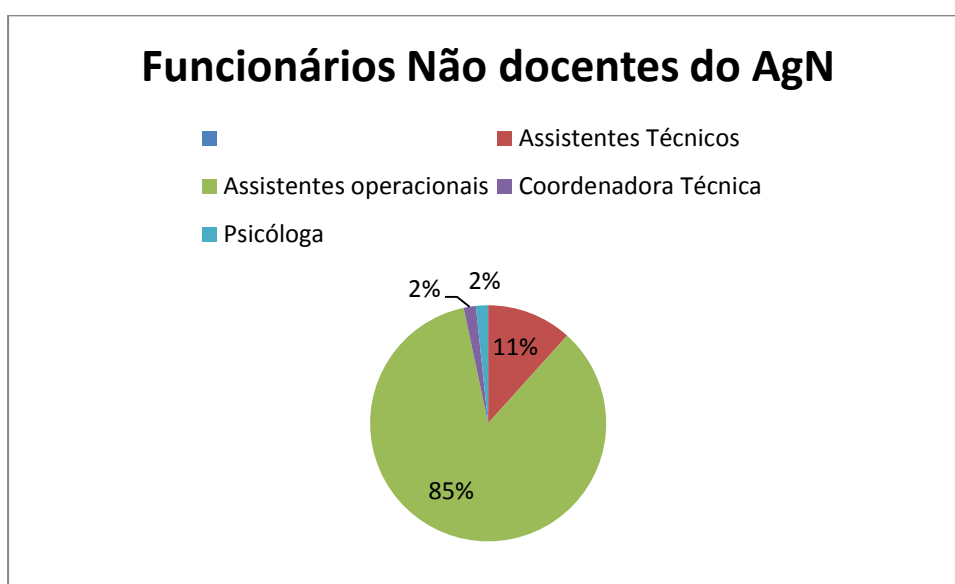
O pessoal não docente é constituído por 60 profissionais, dos quais 51 são assistentes operacionais, sete assistentes técnicos, uma coordenadora técnica e uma psicóloga.

Quadro 80 - Pessoal não docente do agrupamento de escolas AgN.

Pessoal Não Docente AgN				
N.º funcionários	Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais	Coordenadora Técnica	Psicóloga
60	7	51	1	1

Conforme se pode ver no gráfico circular seguinte os assistentes operacionais são a grande percentagem do corpo não docente do agrupamento.

Gráfico 14 - Pessoal Não Docente do AgN.



Os indicadores relativos à formação académica dos pais e encarregados de educação permitem constatar que 8,8% têm formação superior e 15,9%, com formação secundária. Quanto à ocupação profissional, 9,2% desempenham funções de nível superior ou intermédio.

Quadro 81 - Formação académica e ocupação profissional dos pais do agrupamento de escolas AgN.

Pais e Encarregados de Educação AgN		
Formação superior	Formação secundária	Desempenho de funções de nível superior ou intermédio
8,8%	15,9%	9,2%

No ano letivo 2010/2011, ano para o qual há referentes nacionais calculados, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento (alunos que não beneficiavam dos auxílios económicos, pais e encarregados de educação

que exerciam profissões de nível superior ou intermédio e com habilitações de nível secundário ou superior), situavam-se na mediana nacional, indicando um contexto socioeconómico mediano.

O Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (AgSC), situado no concelho de Caldas da Rainha, foi criado em 2000 a partir de uma Escola Básica Integrada (estabelecimentos criados em 1992 de uma experiência de gestão e organização pedagógica que ministram ensino básico a alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e que visava favorecer a gestão do currículo do ensino básico), que sofreu alterações à sua constituição inicial em 2003 e outra em 2007, agregando, nesta última, o Agrupamento de Escolas de Alvorninha (Escolas em Movimento).

Atualmente, engloba, além da Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância de Santa Catarina, escola sede, mais nove unidades educativas, das quais três jardins-de-infância, uma escola básica do 1.º ciclo e jardim-de-infância e cinco escolas básicas do 1.º ciclo, uma integrada num centro escolar.

Quadro 82 - Caracterização do agrupamento de escolas AgSC.

Composição do AgSC	Jardim-de-infância	EB1 com Jardim-de-infância	EB1.ºciclo	Centro escolar	EBI c/ JI
	3	1	4	1	1

Sendo: 1) Jardim-de-Infância – Estabelecimento do ensino pré-escolar com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; 2) EB1 com Jardim-de- Infância - Estabelecimento de ensino com pré-escolar e 1.º ciclo que ministra o ensino a crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 3) EB1.ºciclo - Estabelecimento de ensino de 1.º ciclo a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 4) Centro escolar – Estabelecimento que congrega vários jardins-de-infância e várias EB1, resultantes da agregação no mesmo espaço físico, de vários estabelecimentos de ensino, inseridos em zonas de proximidade geográfica, ministra o ensino a crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 5) EBI c/ JI – Estabelecimento onde se ministra o ensino a crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (pré-escolar), a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, 1.º ciclo do ensino básico; e a jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, do 2.º ciclo e do 3.º ciclo.

Frequentam o Agrupamento 128 crianças na educação pré-escolar (sete grupos), 266 alunos no 1.º ciclo (15 turmas), 130 alunos do 2.ºciclo (6 turmas) e 188 no 3.º ciclo (nove turmas), num total de 712 crianças e alunos (dos quais, cinco encontram-se integrados na Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e nove frequentam a Educação Bilingue de Alunos Surdos).

Quadro 83 - Caracterização do agrupamento de escolas AgSC.

Pré-escolar		1.º Ciclo		2.º ciclo		3.º ciclo	
n.º Grupos	n.º Alunos	n.º Turmas	n.º Alunos	n.º Turmas	n.º Alunos	n.º Turmas	n.º Alunos
7	128	15	266	6	130	9	188

Apenas 3,4% dos alunos são naturais de outros países, sobretudo europeus. A idade média dos alunos a frequentar os 4.º, 6.º e 9.º ano situa-se ligeiramente abaixo dos valores medianos nacionais para os respetivos anos.

Quadro 84 - Nacionalidade dos alunos do agrupamento de escolas AgSC.

Proveniência dos alunos	
Nacionalidade portuguesa	Outra Nacionalidade
96,6%	3,4%

Beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, 61,2% dos alunos (bastante acima da mediana nacional), sendo 30,5 do escalão A e 30,7% do escalão B. Possuem computador e internet em casa 40,6% dos alunos (valores ligeiramente abaixo da mediana nacional).

Quadro 85 - Dados socioeconómicos dos alunos do agrupamento de escolas AgSC.

Abrangência da ASE	Possuem Computador c/ ligação á internet
61,2%	40,6%

Relativamente à ocupação profissional dos pais e encarregados de educação, 12% enquadram-se em atividades de técnico de nível superior ou intermédio (conhece-se a profissão de 82%) e quanto às suas habilitações académicas, 15,4% têm formação secundária ou mais elevada (conhece-se as habilitações de 96%).

Quadro 86 - Formação académica e ocupação profissional dos pais do agrupamento de escolas AgSC.

Formação secundária ou mais elevada	Desempenho de funções de nível superior ou intermédio
15,9%	12%

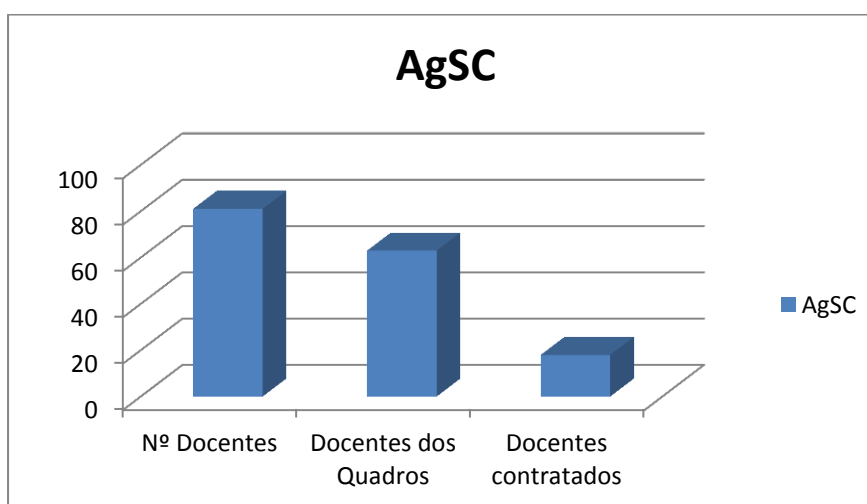
Em ambos os casos os valores observados para o nono ano situam-se muito abaixo da mediana nacional, o que converge com os valores observados para a Ação Social Escolar, (ASE) na indicação de que, em média, os alunos provêm de famílias com níveis socioeconómico e cultural relativamente baixos.

Exercem funções no Agrupamento 81 docentes, dos quais 77,8% pertencem aos quadros, o que revela uma relativa estabilidade face à situação nacional (valor ligeiramente acima da mediana nacional). A sua experiência profissional situa-se maioritariamente entre os 10 e os 19 anos (46,9%) e entre os 20 e 29 anos (24,7%).

Quadro 87 - Pessoal docente do agrupamento de escolas AgSC.

N.º Docentes	Docentes dos Quadros	Docentes contratados	Lecionam 19> 10 anos	Lecionam 29> 20 anos
81	77,8%	22,2%	46,9%	24,7%

Gráfico 15 - Pessoal Docente do AgSC.

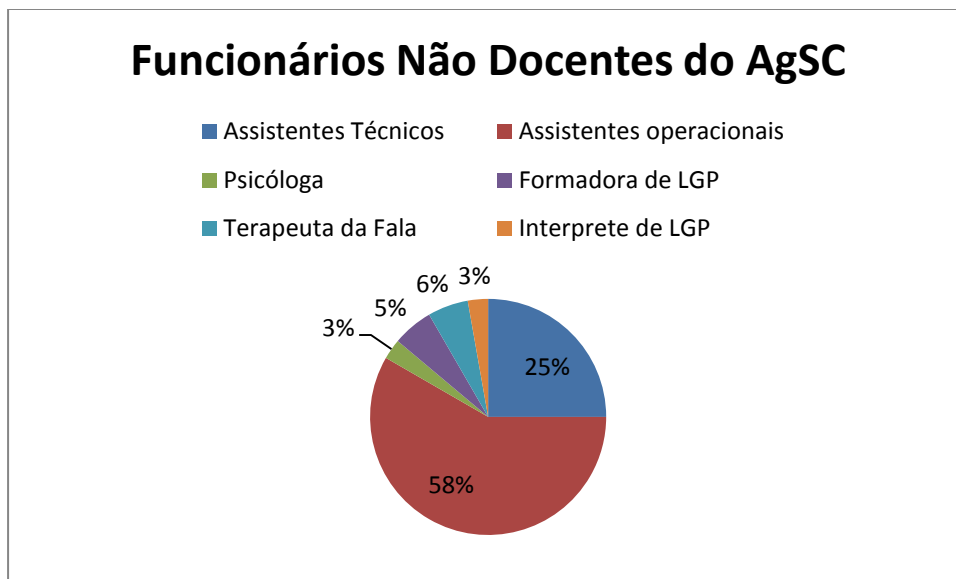


Dos 36 trabalhadores não docentes, 9 são assistentes técnicos, 21 assistentes operacionais, 1 psicóloga, 2 formadoras de língua gestual portuguesa, 2 terapeutas da fala e 1 intérprete de língua gestual portuguesa.

Quadro 88 - Pessoal não docente do agrupamento de escolas AgSC.

N.º funcionários	Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais	Psicóloga	Formadora de LGP	Terapeuta da Fala	Interprete LGP
36	9	21	1	2	2	1

Gráfico 16 - Pessoal Não Docente do AgSC.



População abrangida pelo estudo.

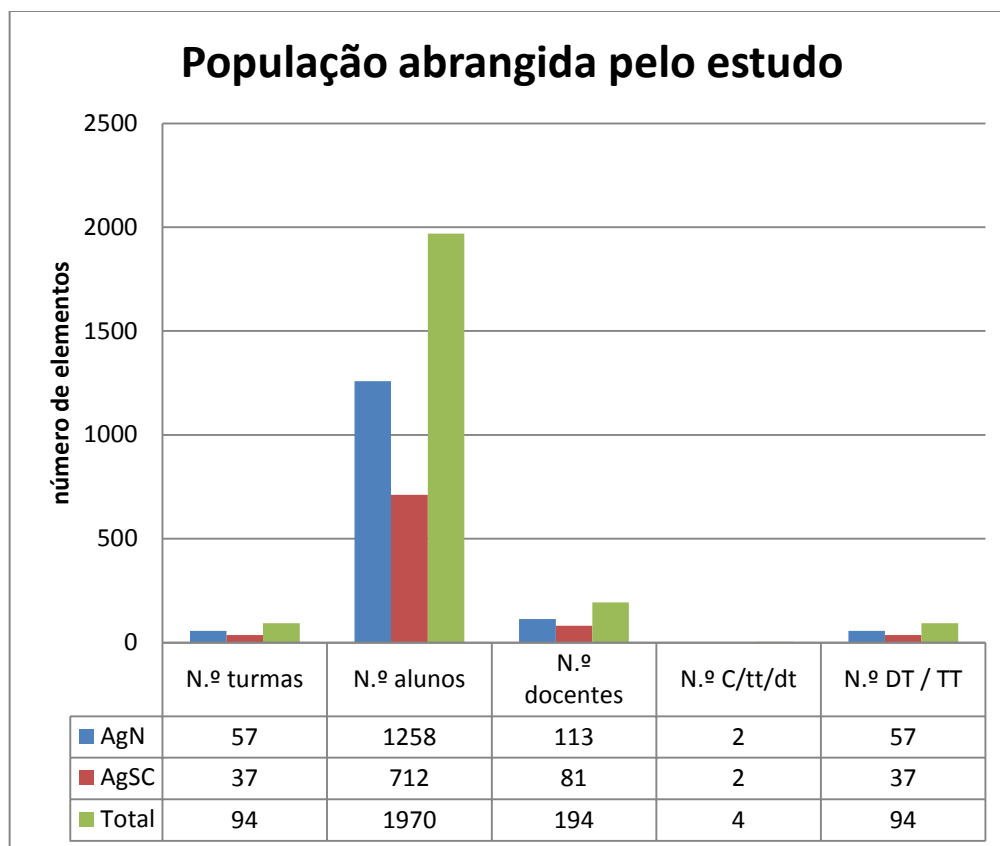
A população abrangida pelo estudo corresponde aos dois universos das Unidades organizacionais dos agrupamentos de escolas AgN e AgSC, sendo uma população distribuída de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 89 - População abrangida pelo estudo.

Unidade organizacional	N.º turmas	N.º alunos	N.º docentes	N.º C/tt/dt	N.º DT / TT
AgN	57	1258	113	2	57
AgSC	37	712	81	2	37
Total	94	1970	194	4	94

Os agrupamentos são ambos de média dimensão e abrangem meios socioeconómicos e ambientais diferentes. O agrupamento AgN está inserido numa zona litoral piscatória e situa-se na localidade sede do concelho da Nazaré, o agrupamento AgSC situa-se numa zona rural agrícola, numa localidade que dista 18 km da sede de concelho – Caldas da Rainha.

Gráfico 17 - População abrangida pelo estudo.



Percentagem de alunos por nível / ciclo de ensino básico.

Nos gráficos seguintes apresentamos a percentagem de alunos por nível e ciclo de ensino correspondente a cada um dos agrupamentos em estudo.

Gráfico 18 - Percentagem de alunos por nível/ciclo de ensino básico – AgN.

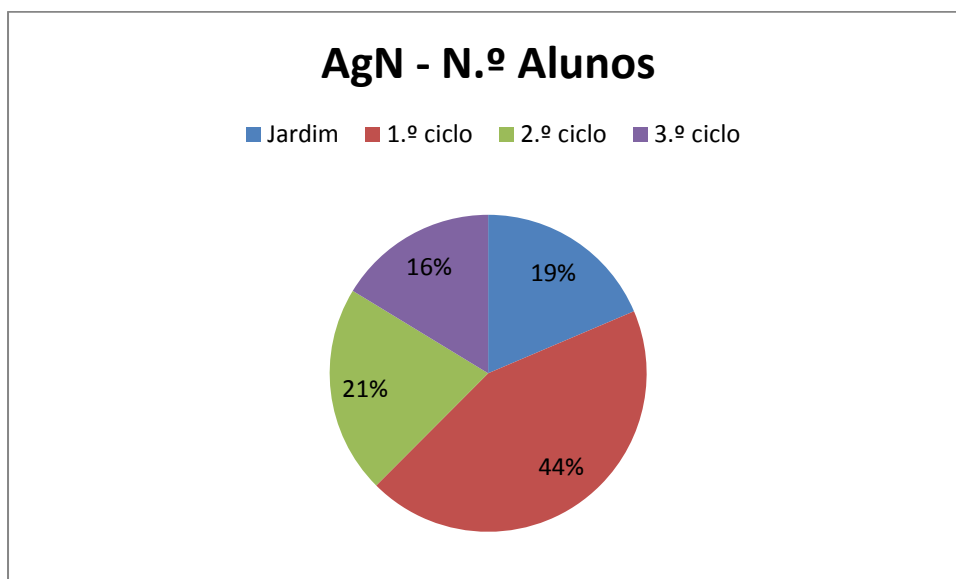
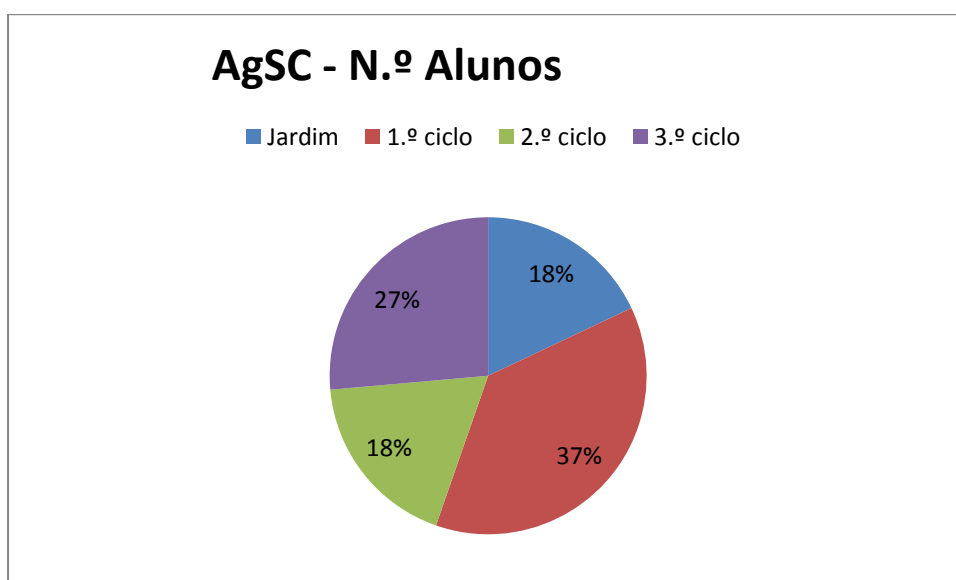


Gráfico 19 - Percentagem de alunos por nível/ciclo de ensino básico – AgSC.



Tendo em conta a distribuição de alunos apresentamos a relação entre o nível de entrada no ensino básico (pré-escolar e 1.º ciclo) e os níveis intermédio e de saída (2.º e 3.º ciclo).

Os dois agrupamentos apresentam valores idênticos para as percentagens de alunos do pré-escolar e do segundo ciclo: - 21% e 19% respetivamente para o pré-escolar e 2.º. ciclo do agrupamento AGN, e 18% para os dois níveis idênticos do agrupamento AgSC.

No 1.º ciclo e no 3.º ciclo os valores apresentados por cada agrupamento são muito diferentes e até têm uma característica de realçar: no agrupamento AgN, o 1.º ciclo tem um valor mais baixo – 16%, e o 3.º ciclo apresenta um valor mais elevado – 44%; no agrupamento AgSC a situação é a inversa, ou seja, o

1.º ciclo apresenta um valor mais elevado e o 3.º ciclo um valor mais baixo comparativamente.

Gráfico20 - Relação entre o 1.º nível (pré-escolar e 1.º ciclo) e o 2.º e 3.º ciclo – AgN.

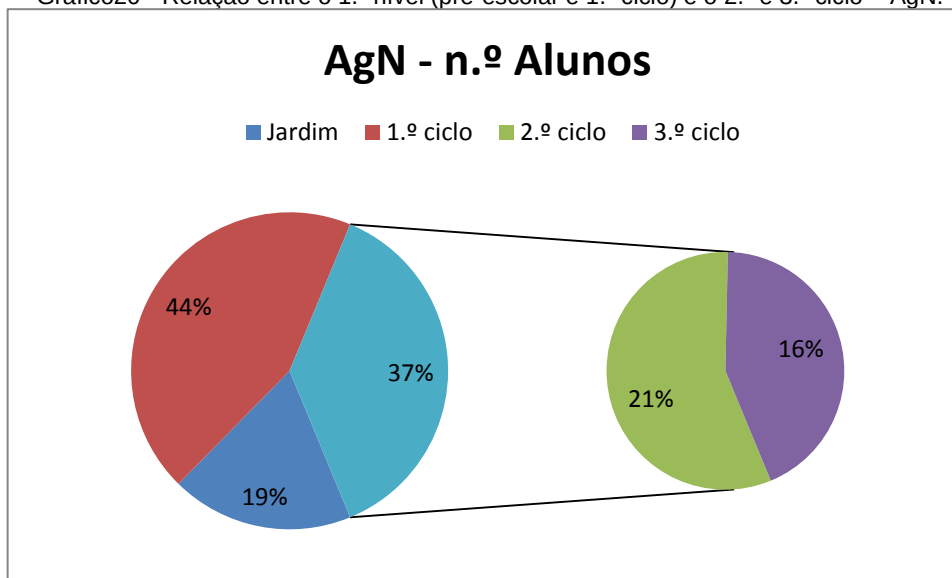
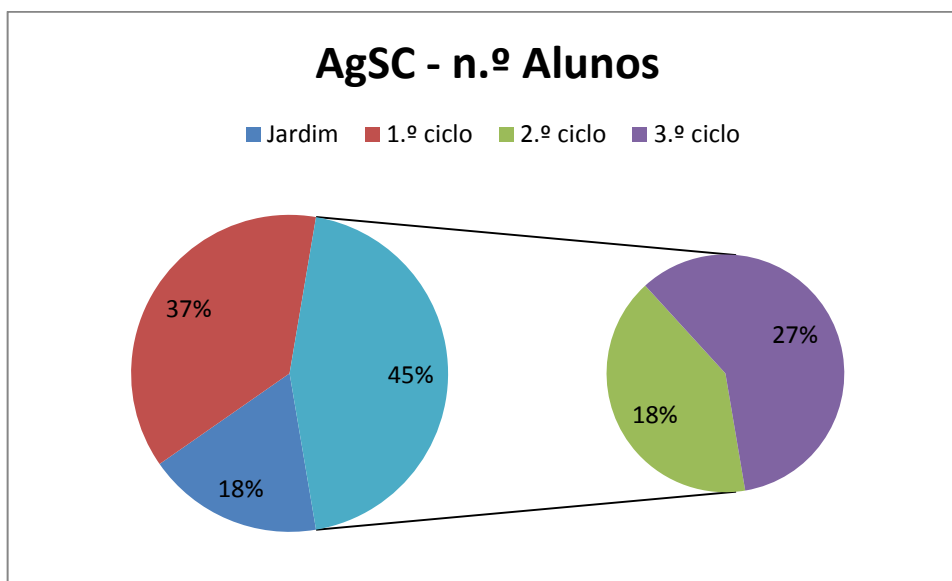


Gráfico 21 - Relação entre o 1.º nível (pré-escolar e 1.º ciclo) e o 2.º e 3.º ciclo – AgSC.



Os dois agrupamentos têm uma distribuição relativa equivalente no que respeita ao conjunto do 1.º nível (pré e 1.º ciclo), e ao conjunto do 2.º e 3.º ciclos.

Em relação ao 2.º nível (2.º e 3.º ciclo), verifica-se que no AgSC existe uma percentagem mais elevada de alunos do 3.º ciclo, ao inverso do que se verifica no AgN.

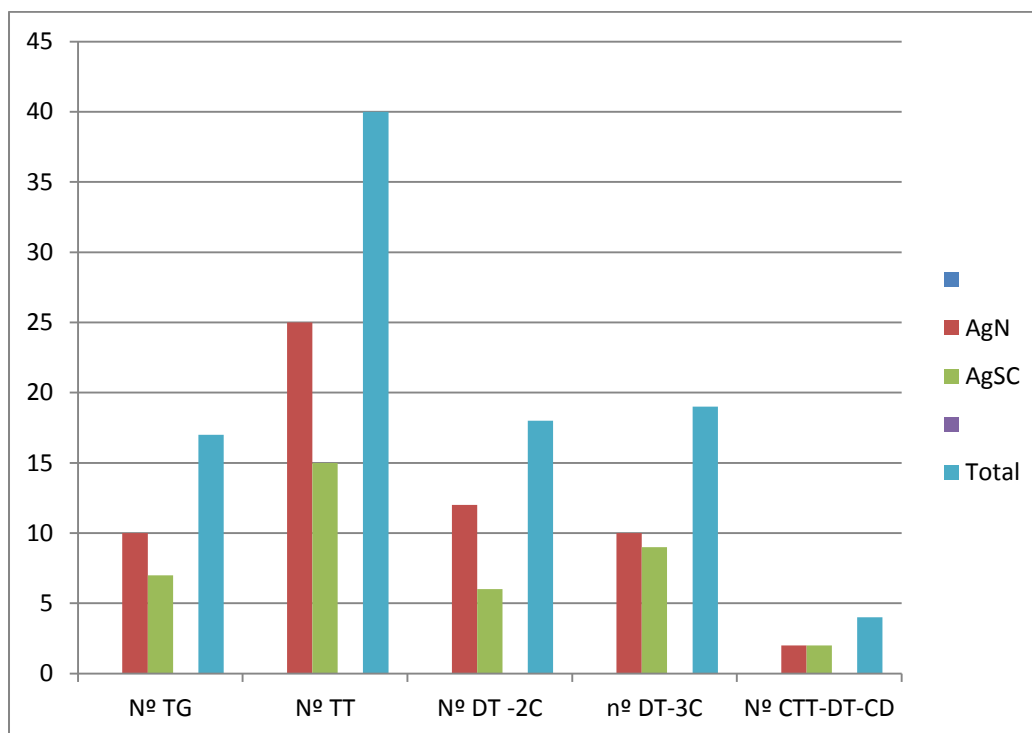
A este universo de alunos e respetiva distribuição por níveis e ciclos do ensino básico, corresponde um número de Titulares de Grupo/Turma, de Diretores de Turma e de Coordenadores de Diretores de Turma nos dois

agrupamentos que constitui um núcleo essencial da população em estudo no nosso trabalho de investigação.

Quadro 90 - Composição da amostra.

Unidade organizacional	N.º Titulares de Grupo	N.º Titulares de Turma	N.º Diret. de Turma-2.ºC	N.º Diret. de Turma-3.ºC	N.º Coord TT/DT/CD
AgN	10	25	12	10	2
AgSC	7	15	6	9	2
Total	17	40	18	19	4

Gráfico 22 - Composição da amostra.



A amostra do nosso estudo é composta de todo o universo de docentes que exercem os cargos de coordenador de docentes, coordenadores de diretores de turma, titulares de turma e diretores de turma que exercem os respetivos cargos nos agrupamentos AgN e AgSC. A distribuição dos docentes pelos referidos cargos pode ser analisada no quadro e no gráfico de barras anteriores.

Gráfico 23 - Distribuição dos Titulares GT e dos Directores de Turma.

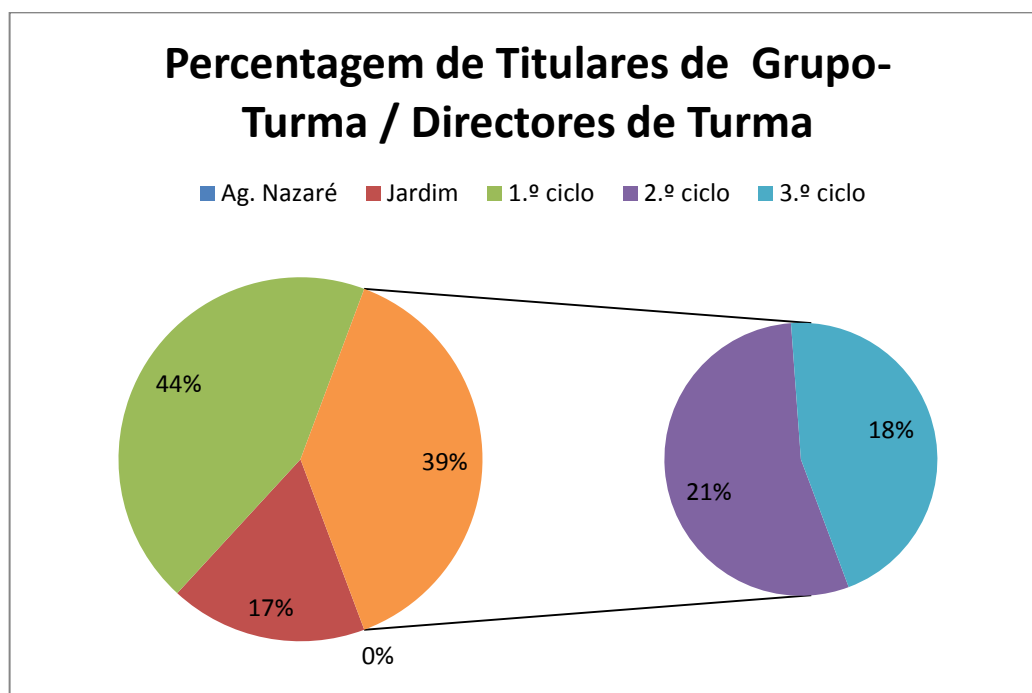
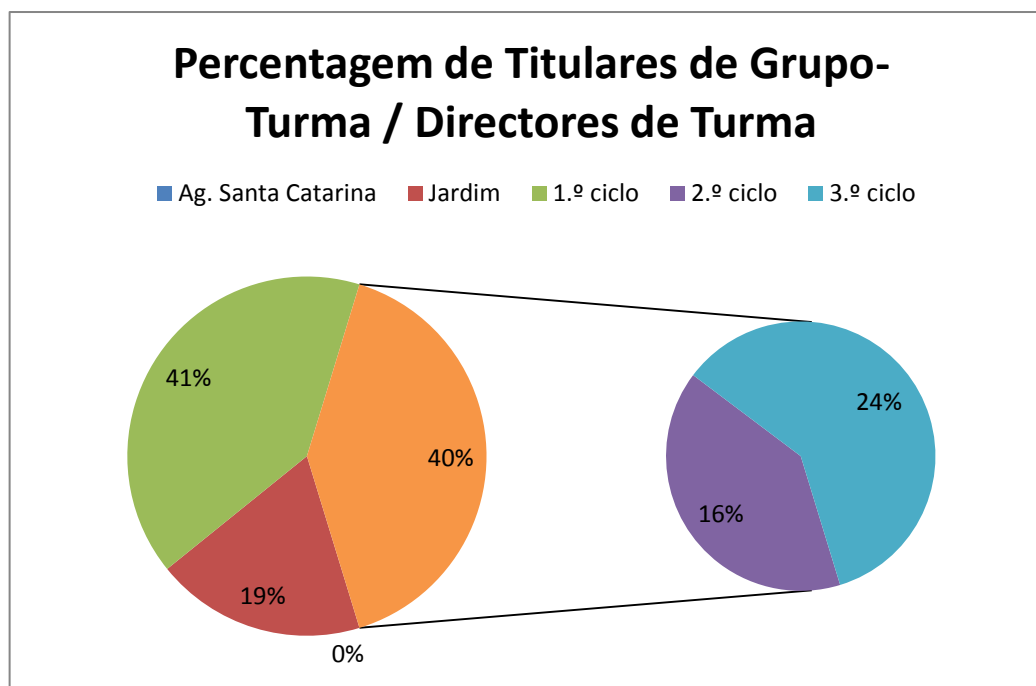


Gráfico 24 - Distribuição dos Titulares GT e dos Directores de Turma.



Os dois gráficos anteriores representam a percentagem entre os titulares de grupo e turma (pré-escolar e 1.º ciclo), e os directores de turma (2.º e 3.º ciclo).

A definição das dimensões de análise:

Foram distribuídos questionários a toda a população (N=94), sendo que Nc=4 representando o n.º de coordenadores inquiridos, são simultaneamente coordenadores e titulares de turma (dois), e coordenadores e diretores de turma (dois), pelo que a amostra apresenta N=94. O n.º de titulares Ntt=55 inquiridos, representando os titulares de grupo - 17 e os titulares de turma - 38 (já retirados os 2 coordenadores). O n.º de diretores de turma Ndt=35 inquiridos, representando 16 diretores de turma do 2.º ciclo (já retirados os 2 coordenadores) e 19 diretores de turma do 3.º ciclo.

Sendo um procedimento de amostragem não aleatória por quotas, a fixação da taxa de amostragem permitiu selecionar todos os elementos da estrutura da população total constantes no Quadro 91 apresentado nesta página, e eliminar os vieses que pudessem existir. Por outro lado, com este procedimento esta amostra representa com fidedignidade as características do universo finito e relativamente pouco extenso. Assim o número de elementos da amostra a ser selecionada será rigorosamente o mesmo do universo definido.

Quadro 91 - Dimensões da análise.

	População N	Coordenadores Nc	Titulares de grupo/ turma Ntt	Diretores de turma Ndt
Inquéritos entregues	94	4	55	35
Inquéritos recebidos	76	4	44	28
Inquéritos ã recebidos	18	0	11	7

Gráfico 25 - percentagem de Inquéritos entregues.

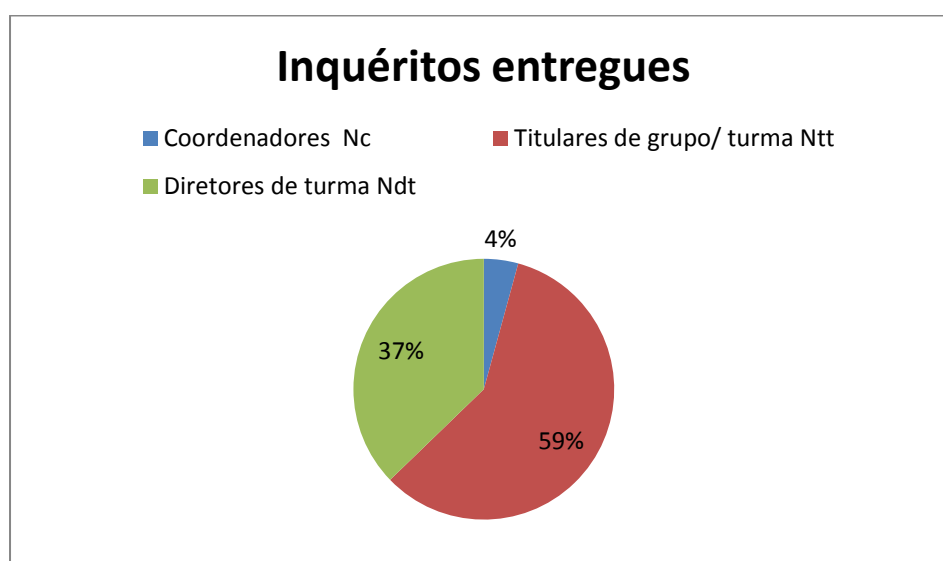


Gráfico 26 - Percentagem de Inquéritos recebidos.

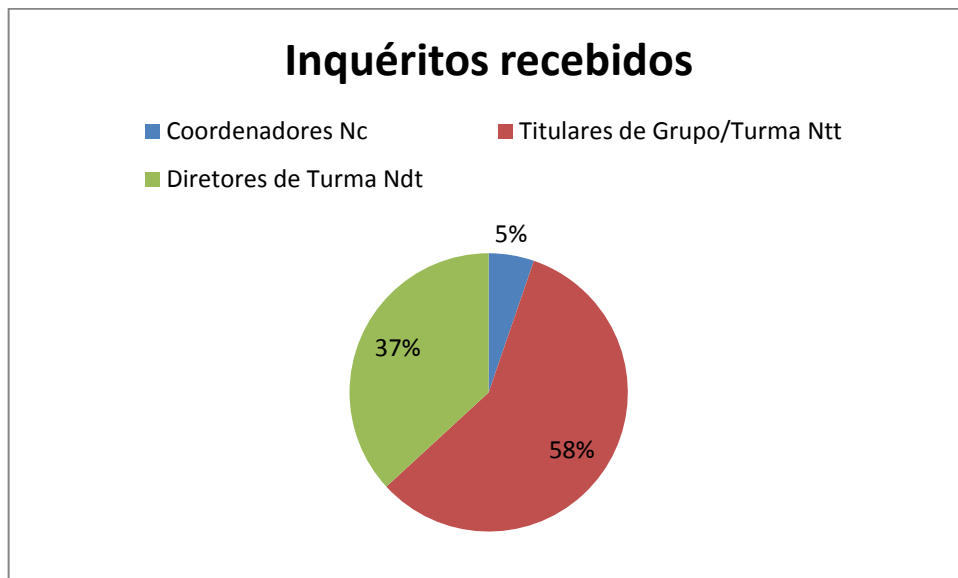
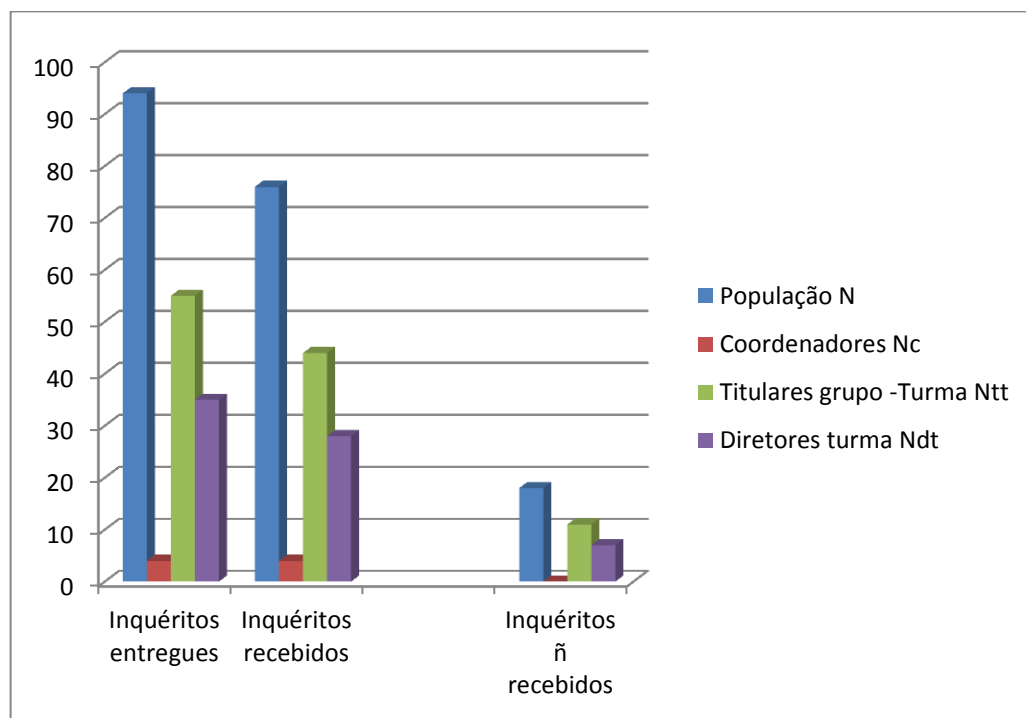


Gráfico 27 - Amostra – Inquéritos Entregues/Recebidos.



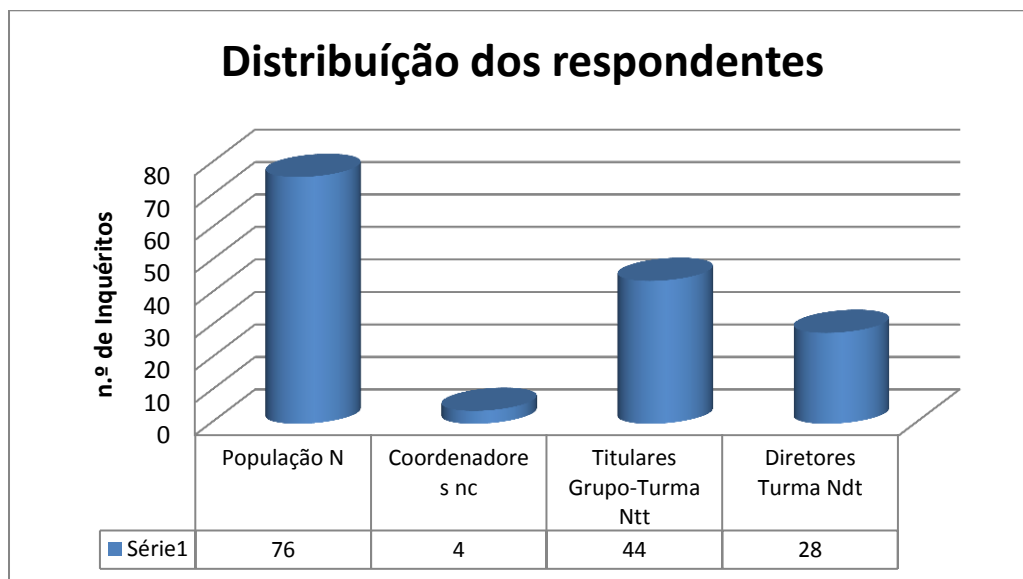
Verifica-se uma correspondência direta entre o número de inquéritos entregues e o de inquéritos recolhidos mantendo-se a proporção inicial.

Analisados os inquéritos recebidos verificou-se que obtivemos 76 respostas (N7=76), com uma distribuição que mantém as características do universo a estudar, sendo:

- nc = 4 , respostas de coordenadores
- ntt = 44 , respostas de titulares de grupo/turma

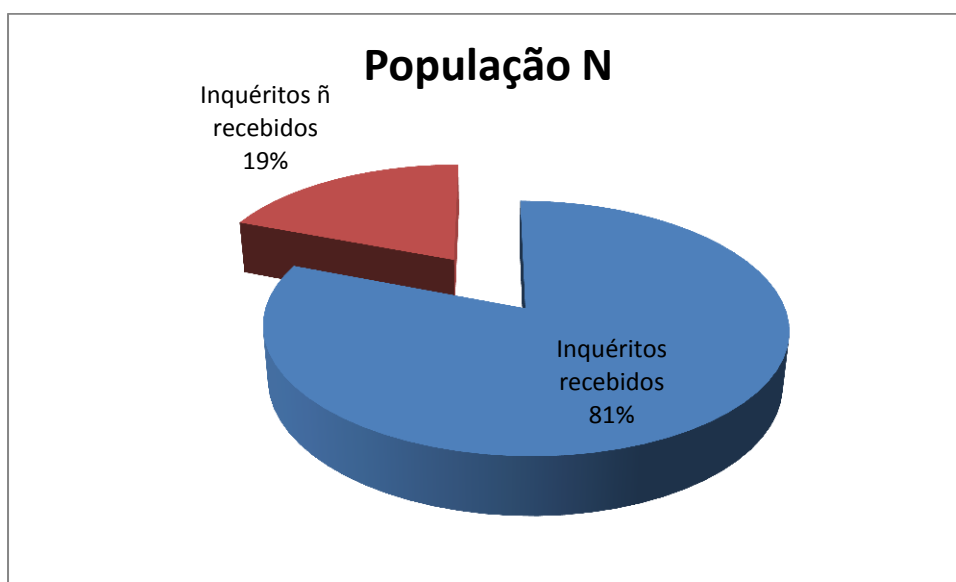
- ndt = 28 , respostas de diretores de turma

Gráfico 28 - Composição dos respondentes.



Os respondentes ao questionário obedecem aos critérios substantivos (Afonso, 2005) em função da representatividade dos cargos que ocupam nas estruturas formais das organizações.

Gráfico 29 - Representatividade dos inquéritos em análise.



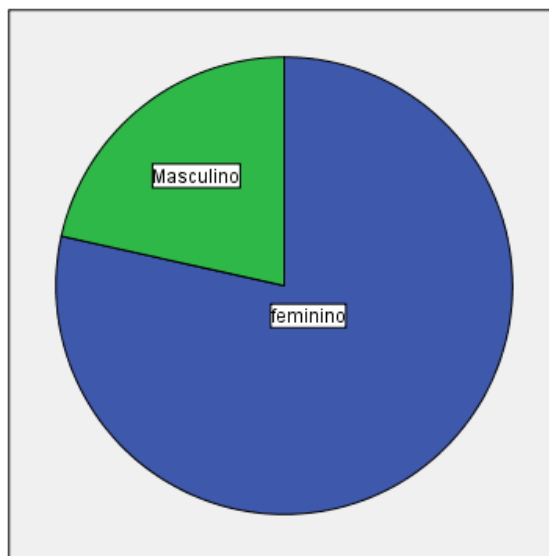
A Taxa de retorno da amostra em análise foi considerada representativa porque corresponde a 81% da população inquirida.

Os dados da caracterização dos respondentes ao inquérito foram obtidos através do tratamento da Parte I – Caracterização do Inquirido, aplicando o programa de organização de dados e análise estatística IBM SPSS Statistics

Versão 20, permitindo explorar a informação recolhida obtendo resultados estatísticos que descrevem essa informação e disponibilizá-la sobre a forma de quadros ou gráficos. Permitiu ainda relacionar diferentes dados e testá-los de forma a saber se existem diferenças entre os grupos.

Caracterização dos respondentes por sexo:

Gráfico 30 - Caracterização dos inquiridos por sexo.



Neste gráfico é clara a existência de um corpo docente maioritariamente feminino o que traduz a realidade de uma forma geral e também encontra correspondência na representação da amostra.

Caracterização dos respondentes por idade e habilitações académicas:

Quadro 92 - Idade dos respondentes e habilitações académicas – validade.

q2_Idade Idade do inquirido * q4_Habilitações Habilitações académicas	Casos					
	Válido		Ausente		Total	
	N	Percentagem	N	Percentage m	N	Percentagem
	78	98,7%	1	1,3%	79	100,0%

As questões q2 – Idade do inquirido, e q4 – Habilitações académicas, foram respondidas por 78 dos inquiridos o que perfaz uma percentagem de 98,7% tornando estas respostas válidas para estabelecer um padrão.

Com estas questões procurámos fazer a correlação entre as habilitações académicas dos respondentes e a sua idade. No gráfico seguinte podemos constatar que é no intervalo de idades: 40<44 e > 45 anos que se encontram docentes com habilitações de Pós-graduação ou Mestrado, sendo o nível etário

mais elevado o que ainda apresenta docentes habilitados com o grau de Bacharelato. Este facto deve ser considerado normal uma vez que o grau de licenciatura para a docência só se tornou obrigatório a partir do início do século.

Quadro 93 - Idade dos respondentes e habilitações académicas.

q2_Idade Idade do inquirido * q4_Habilitações Habilitações académicas Tabulação cruzada					
		q4_Habilitações Habilitações académicas			Total
		1,00 Bacharelato	2,00 Licenciatura	3,00 Pós-graduação ou mestrado	
q2_Idade Idade do inquirido	2,00 entre 30 e 34 anos	0	5	0	5
	3,00 entre 35 e 39 anos	0	10	0	10
	4,00 entre 40 e 44 anos	0	22	3	25
	5,00 45 ou mais anos	7	28	3	38
Total		7	65	6	78

Caracterização dos respondentes por tempo de serviço:

Quadro 94 - Tempo de serviço dos respondentes- validade.

q3_Tempo_serviço Tempo de serviço em 31-08-2012		
N	Válido	72
	Ausente	7

Quadro 95 - Tempo de serviço dos respondentes- validade.

q3_Tempo_serviço Tempo de serviço em 31-08-2012					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	9,00	2	2,5	2,8	2,8
	10,00	3	3,8	4,2	6,9
	12,00	1	1,3	1,4	8,3
	13,00	2	2,5	2,8	11,1
	14,00	2	2,5	2,8	13,9
	15,00	1	1,3	1,4	15,3
	16,00	4	5,1	5,6	20,8
	17,00	6	7,6	8,3	29,2
	18,00	6	7,6	8,3	37,5
	19,00	2	2,5	2,8	40,3
	20,00	6	7,6	8,3	48,6
	21,00	1	1,3	1,4	50,0
	22,00	8	10,1	11,1	61,1
	23,00	3	3,8	4,2	65,3
	24,00	2	2,5	2,8	68,1
	25,00	3	3,8	4,2	72,2
	26,00	3	3,8	4,2	76,4
	27,00	1	1,3	1,4	77,8
	28,00	1	1,3	1,4	79,2
	30,00	2	2,5	2,8	81,9
	32,00	5	6,3	6,9	88,9
	33,00	2	2,5	2,8	91,7
	34,00	2	2,5	2,8	94,4
	35,00	2	2,5	2,8	97,2
	37,00	2	2,5	2,8	100,0
	Total	72	91,1	100,0	
Ausente	Sistema	7	8,9		
Total		79	100,0		

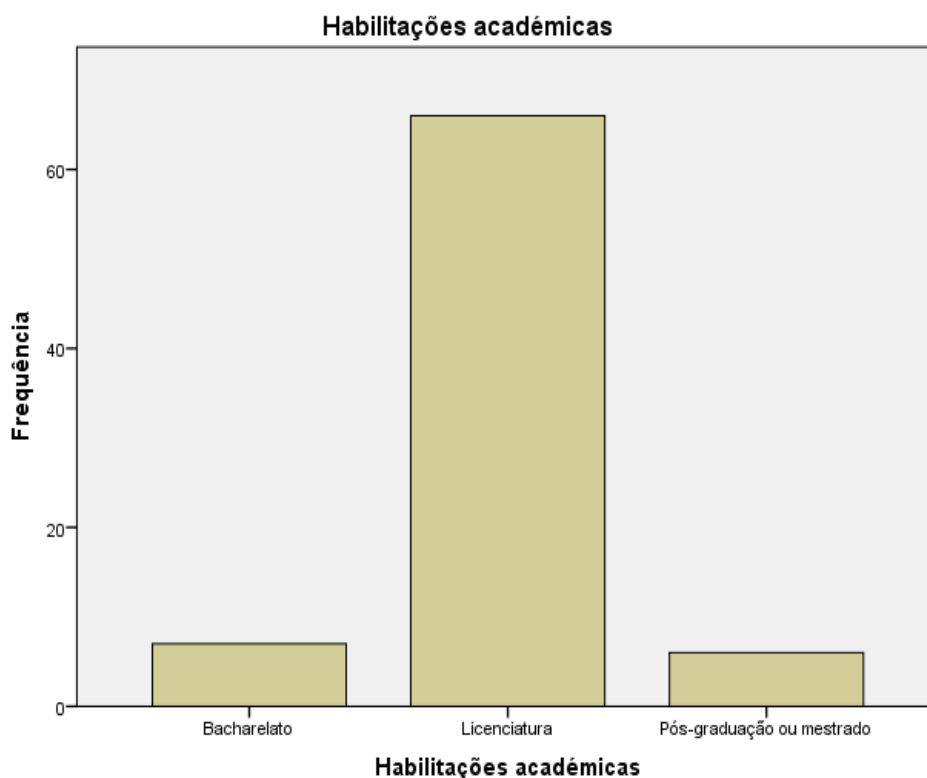
A questão q3 pretendia saber o tempo de serviço na docência dos inquiridos, à data de 31 de agosto de 2012. Responderam à questão 72 dos inquiridos a que corresponde uma percentagem de 91,1%. Através do Quadro 65 verifica-se que uma grande percentagem (45,8%) se situa entre os 16 e os 22 anos de serviço, não existe ninguém com menos de 9 anos de serviço docente e a percentagem de docentes com tempo de serviço igual ou superior a 30 anos é significativa – 20,9%. Confirma-se assim que a amostra é constituída por docentes com larga experiência no ensino, Quadro 66, o que nos dá garantia de transmitirem opiniões consistentes e significativas.

Caracterização dos respondentes por habilitações académicas:

Quadro 96- Habilitações académicas.

		<u>Frequência</u>	<u>Percentual</u>	<u>Percentagem válida</u>	<u>Percentagem acumulativa</u>
Válido	1,00 Bacharelato	7	8,9	8,9	8,9
	2,00 Licenciatura	66	83,5	83,5	92,4
	3,00 Pós-graduação ou mestrado	6	7,6	7,6	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Gráfico 31 - Habilitações académicas.



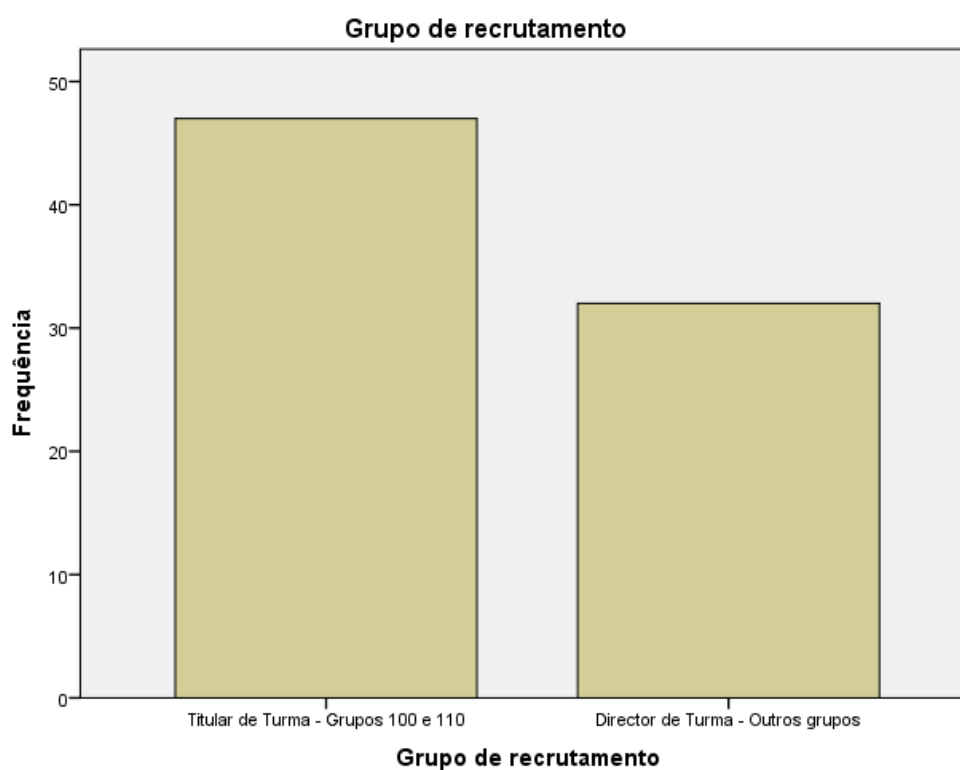
No quadro e no gráfico anterior pretendeu-se a caracterização dos inquiridos por habilitações académicas. Dos dados obtidos verifica-se que a grande maioria está habilitada com o grau de licenciatura – 83,5%, que 8,9% estão habilitados com o grau de bacharelato e 7,6% possuem pós-graduação ou mestrado.

A caracterização dos respondentes por Grupo de Recrutamento permite obter a relação percentual entre os titulares de grupo/Turma e os diretores de turma que corresponde às quotas estabelecidas na amostra tendo em conta a correspondência entre o pré-escolar e 1.º ciclo e os 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

Quadro 97- Grupo de recrutamento.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Titular de Turma - Grupos 100 e 110	47	59,5	59,5	59,5
	2,00 Diretor de Turma - Outros grupos	32	40,5	40,5	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Gráfico 32 - Grupo de recrutamento.



Pela análise do Quadro 97 e do Gráfico 32, constata-se que responderam à questão q5 a totalidade dos inquiridos – 79, destes pertencem aos grupos de recrutamento 100 e 110, que correspondem ao pré-escolar e do 1.º ciclo, 47 docentes, uma percentagem de 59,5%, e que pertencem a outros grupos de recrutamento do 2.º e do 3.º ciclos, 32 docentes a que corresponde uma percentagem de 40,5%.

O gráfico traduz a relação entre os titulares de grupo/Turma e os diretores de turma.

A questão q6 permite caracterizar os respondentes por Categoria Profissional – apresenta três situações distintas: – a pertença ao Quadro de Agrupamento, estes docentes exercem a sua atividade no agrupamento e fazem

parte do seu quadro de pessoal; - a pertença a um quadro de pessoal de escola ou agrupamento diferente daquele onde estão a exercer; - docentes contratados cuja ligação ao agrupamento é por contrato anual. Este fator da ligação ao local de exercício da atividade docente é crucial para se estabelecer uma cultura de escola e para o desenvolvimento de políticas de ensino geradoras de sucesso.

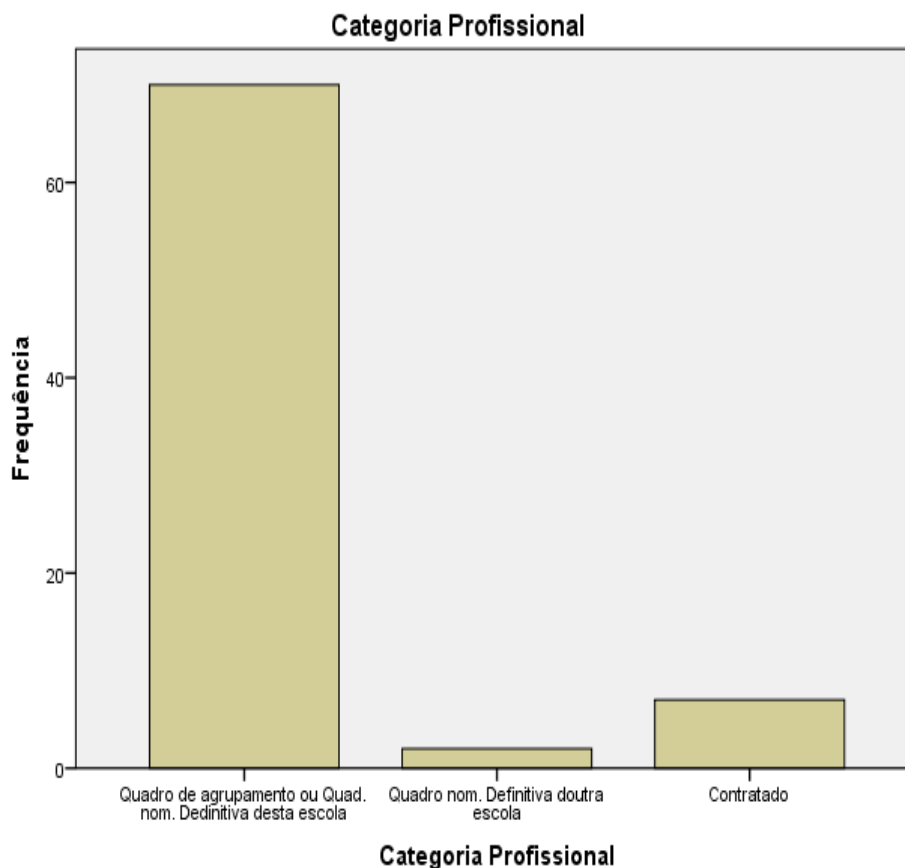
Quadro 98 - Categoria Profissional.

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Quadro de agrupamento ou Quad. nom. Definitiva desta escola	70	88,6	88,6	88,6
	2,00 Quadro nom. Definitiva doutra escola	2	2,5	2,5	91,1
	3,00 Contratado	7	8,9	8,9	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Pelo Quadro 98 podemos verificar que uma elevada maioria dos respondentes à questão q6; 70 pertencem ao quadro do agrupamento, o que corresponde a 88,6%; 2 pertencem a um quadro diferente correspondendo a 2,5%; e 7 são docentes contratados, correspondendo a 8,9%. Concluí-mos assim que a amostra está de acordo com a composição que resulta do corpo docente destes dois agrupamentos atendendo a que o cargo de diretor de turma deve der atribuído preferencialmente a docentes dos quadros.

O mesmo se pode concluir do Gráfico 33 que revela as frequências resultantes da aplicação estatística à questão q6 e que se apresenta a seguir:

Gráfico 33 - Categoria Profissional.



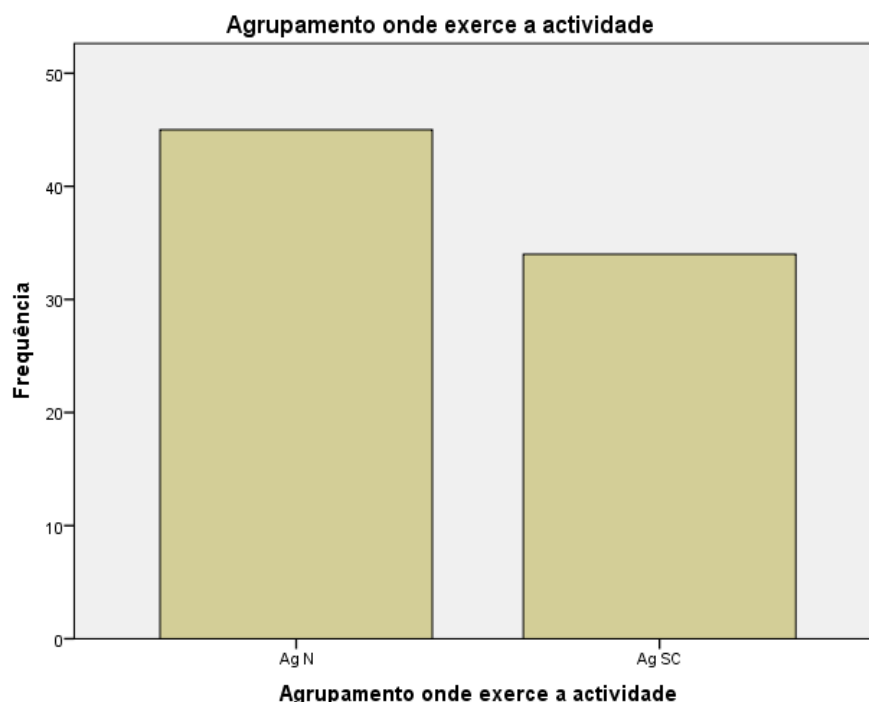
A questão q7 valida a amostra no que concerne à distribuição dos elementos por agrupamento. A análise pela frequência apresentada no Quadro 99, revela que 45 inquiridos pertencem ao agrupamento AgN, correspondendo a 57%, e 34 pertencem ao agrupamento AgSC, correspondendo a 43%. Estes resultados validam a amostra que se apresenta em consonância com a percentagem de docentes que representa cada agrupamento – 58% para o agrupamento AgN e 43% para o agrupamento AgSC.

Quadro 99 - Agrupamento onde exerce atividade.

q7_Agrupamento Agrupamento onde exerce a atividade					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Ag N	45	57,0	57,0	57,0
	2,00 Ag SC	34	43,0	43,0	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Da mesma forma, o Gráfico 34 que correspondente ao quadro anterior torna bastante visível, nas dimensões da amostra, a parte correspondente a cada um dos agrupamentos.

Gráfico 34 - Agrupamento onde exerce a atividade.



Nos Quadros 100 a 104 e no Gráfico 35, das páginas seguintes, estão traduzidos os resultados do tratamento estatístico das questões: - q8 (No ano letivo transato desempenhou o cargo de CDT/CCD ou de TT/DT?), e - q9 (Número de anos de exercício desses cargos?).

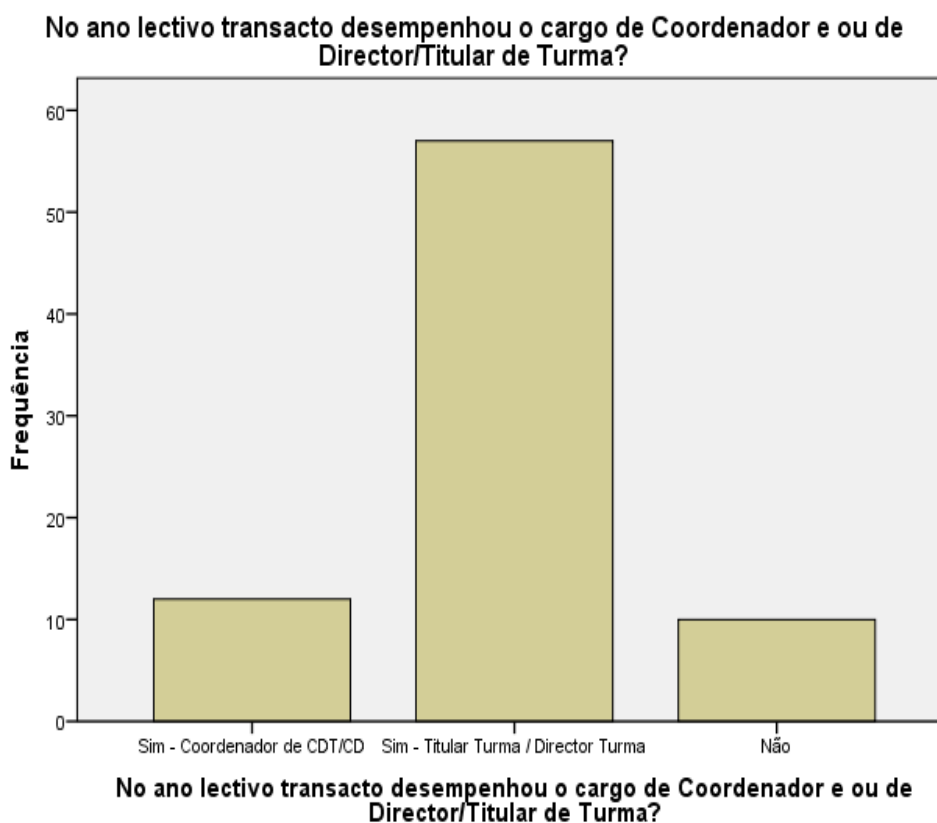
Na sua análise podemos verificar se os respondentes exerceram no ano letivo antecedente qualquer cargo de coordenador, titular ou diretor de turma e em caso afirmativo o número de anos de exercício desse cargo. Estes dados são muito importantes para perceber se o exercício destes cargos de gestão intermédia são esporádicos ou, por outro lado, se correspondem a um exercício sistemático e ao longo de vários anos, permitindo acumular experiência e uma maior facilidade no tratamento quer das questões burocráticas quer das questões pedagógicas.

É de realçar que só 10 docentes não tinham exercido qualquer desses cargos no ano imediatamente anterior, correspondendo a 12,7%, e 12 docentes, correspondendo a 15,25%, tinham exercido no ano anterior o cargo de coordenador de docentes ou de coordenador de diretores de turma.

Quadro 100 - Desempenho do cargo de CDT, TT/DT.

q8_Cargo No ano letivo transato desempenhou o cargo de Coordenador e ou de Diretor/Titular de Turma?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Sim - Coordenador de CDT/CD	12	15,2	15,2	15,2
	2,00 Sim - Titular Turma / Diretor Turma	57	72,2	72,2	87,3
	3,00 Não	10	12,7	12,7	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Gráfico 35 - Desempenho do cargo de CDT, TT/DT.



Nos quadros seguintes podemos analisar o número de anos que os inquiridos têm de exercício dos cargos de coordenador DT/CD, e de TT/DT. No caso dos coordenadores, 64,3% exercem-no há menos de 5 anos e, só um inquirido (1) – 7,1%, exerce o cargo há mais de 13 e menos de 18 anos.

Quadro 101 - Número de anos de exercício no cargo de Coordenador DT/CD.

q9.1_Anos_cargo Número de anos de desempenho em cada cargo de Coordenador Conselho Docentes/Diretores de Turma?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Menos de 5 anos	9	11,4	64,3	64,3
	2,00 Entre 5 e 8 anos	2	2,5	14,3	78,6
	3,00 Entre 9 e 12 anos	2	2,5	14,3	92,9
	4,00 Entre 13 e 18 anos	1	1,3	7,1	100,0
	Total	14	17,7	100,0	
Ausente	Sistema	65	82,3		
Total		79	100,0		

Quadro 102 - Número de anos de exercício no cargo de TT/DT.

q9.2_Anos_cargo Número de anos de desempenho em cada cargo de Titular de Turma ou Diretor de Turma?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Menos de 5 anos	15	19,0	20,8	20,8
	2,00 De 5 a 8 anos	6	7,6	8,3	29,2
	3,00 De 9 a 12 anos	7	8,9	9,7	38,9
	4,00 De 13 a 18 anos	17	21,5	23,6	62,5
	5,00 De 19 a 20 anos	9	11,4	12,5	75,0
	6,00 Mais de 20 anos	18	22,8	25,0	100,0
	Total	72	91,1	100,0	
Ausente	Sistema	7	8,9		
Total		79	100,0		

De realçar que só responderam que exerceram cargos de coordenação 14 inquiridos – 17,7%. Quanto ao cargo de TT/DT, 72 inquiridos responderam afirmativamente, representando 91,1%. Os restantes 7 – 8,9% estão a desempenhar o cargo pela primeira vez.

Quadro 103 - Anos nos cargos de CCD/CDT e TT/DT.

Estatísticas			
		q9.1_Anos_cargo Número de anos de desempenho em cada cargo de Coordenador Conselho Docentes/Diretores de Turma?	q9.2_Anos_cargo Número de anos de desempenho em cada cargo de Titular de Turma ou Diretor de Turma?
N	Válido	14	72
	Ausente	65	7
Percentis	25	1,0000	2,0000
	50	1,0000	4,0000
	75	2,2500	5,7500

Quadro 104 - Anos nos cargos de CCD/CDT e TT/DT.

	N	Mínimo	Máximo	Desvio padrão	Kurtosis	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro padrão
q9.1_Anos_cargo Número de anos de desempenho em cada cargo de Coordenador Conselho Docentes/Diretores de Turma?	14	1,00	4,00	1,00821	,805	1,154
q9.2_Anos_cargo Número de anos de desempenho em cada cargo de Titular de Turma ou Diretor de Turma?	72	1,00	6,00	1,84615	-1,293	,559
N válido (de lista)	14					

7.3 – Instrumentos de Investigação.

No que se refere a instrumento, o dicionário da língua portuguesa classifica como sendo "tudo o que serve para executar algum trabalho ou fazer alguma observação" (Dicionário da Língua Portuguesa, 7.^a Edição, Porto Editora).

Ao recorrer à literatura sobre investigação, verificámos uma crescente confusão dado que os autores usam termos diferentes para discutir as mesmas ideias. Por exemplo, constatámos existir um grande número de textos que simplesmente não definem os conceitos que referem, outros utilizam os termos de forma intercambiável, enquanto que alguns acabam mesmo por usá-los como tendo significados diferentes. Desta forma, optámos por apresentar, de forma resumida, algumas das definições dos termos em questão no âmbito deste trabalho, de forma a evitar ambiguidades.

Recorreremos ao termo instrumento enquanto objeto palpável utilizado nas diversas técnicas para obter os dados. Com base nesta perceção, escolhemos algumas técnicas e instrumentos que nos parecem interessantes de serem utilizados na recolha de dados na Investigação em Educação, cientes de que a nossa perspectiva pode ser redutora num contexto tão vasto como este.

Segundo o dicionário de língua portuguesa, técnica significa um "conjunto de processos baseados em conhecimentos científicos, e não empíricos, utilizados para obter certo resultado". A palavra tem origem grega (*tékhne*) cuja tradução é arte. A técnica, portanto, confundia-se com a arte, tendo sido separada desta ao longo dos tempos (Dicionário de Língua Portuguesa, 7.^a Edição).

Pardal & Correia (1995: 48) consideram a técnica como "um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa" que, através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Neste sentido os autores classificam as técnicas de recolha de dados na "investigação social" como observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial.

Relativamente ao termo método, o dicionário de língua portuguesa, define-o como um "programa que antecipadamente regulará uma sequência de operações a executar, com vista a atingir certo resultado" (Dicionário de Língua Portuguesa, 7.^a Edição, Porto Editora).

Turato (2003) considera método como sendo um conjunto de regras que elegemos num determinado contexto para se obter dados que nos auxiliem na explicação ou na compreensão dos constituintes do mundo.

Para Hegenberg (1976), método é o "caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado". Leopardi (1999) corrobora a afirmação de Hegenberg, acrescentando no entanto que "exige a organização do conhecimento e experiências prévias".

Quivy & Campenhoudt (1992) utilizam o termo método como um “dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testes hipóteses de investigação”. Neste caso, percebe-se uma “confusão” na tradução do termo em inglês *methods*, que é possível identificar através da sua conceituação. O conceito de método é passível de gerar confusão, uma vez que remete também ao conceito de instrumento. Já o termo, técnica, é referido como “procedimentos especializados que não têm uma finalidade em si mesmos”, utilizados no âmbito da aplicação prática de um método (Quivy & Campenhoudt, 1992: 189). Apesar de haver informação relevante sobre os diferentes “métodos” de recolha de dados, a classificação adotada por estes autores não foi seguida no presente estudo por considerarmos haver uma “confusão” entre os conceitos de método, técnica e instrumento.

Etimologicamente, método (*méthodos*) e técnica (*tékhne*) são dois termos de origem grega, que se apresentam indissociáveis. Se *méthodos* quer dizer caminho, via, rota, *tékhne* significa arte. Então, se método é o caminho de se chegar a um resultado, a técnica é a arte de caminhar até esse resultado. Por outras palavras e segundo Galego & Gomes (2005:176), método pode ser definido como “processo racional através do qual se atinge um fim previamente determinado, o que pressupõe um conhecimento prévio dos objetivos que se pretendem atingir, bem como das situações a enfrentar, recursos e tempo disponível. Trata-se pois de uma ação planeada baseada num quadro de procedimentos sistematizados e previamente conhecidos, podendo comportar um conjunto diversificado de técnicas”. A técnica, por sua vez, define-se “pela minuciosidade de cada um desses procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas”. Estabelecem um paralelismo entre estratégia de recolha de informação e método enquanto se referem a instrumento recorrendo ao termo técnica.

Mergulhando na área da investigação, Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados” salientando, desta forma, a ambiguidade e inconsistência na distinção entre técnicas e instrumentos; ambiguidade esta que, no nosso parecer advém das várias traduções e adaptações feitas dos conceitos Ingleses de *methods*, *strategies*, *techniques*, *instruments*, e até mesmo *design*.

7.3.1 – O Inquérito por Questionário.

O questionário pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar (Ghiglione, et. al, 2001).

O questionário constitui-se como um dos instrumentos mais utilizados em investigação na área da educação (Hill & Hill, 2008).

Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar. Isto é válido para todo o questionário científico. Por isso todas as regras metodológicas têm como

objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas, (...) assim a arte de bem perguntar reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas (Silva, 2001).

A utilização da pergunta foi (e é), certamente o método de investigação mais utilizado no campo educativo.

A ampla utilização deste método de recolha de dados deve-se ao facto da aparente facilidade com que se obtém a opinião de alguém acerca do problema a investigar. A apresentação de questões escritas ou orais, permite auscultar rapidamente vários indivíduos.

O instrumento básico deste método de recolha de dados é o questionário constituído por um conjunto de perguntas formuladas de acordo com os objetivos pretendidos.

As perguntas de um questionário constituem um dos aspetos mais relevantes da sua validade. Para que estas cumpram o seu papel de forma eficiente, as perguntas devem centrar-se nos aspetos essenciais sobre os quais se deseja obter informação (Hill & Hill, 2008).

O inquérito por questionário de perspetiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião por visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem. Estes inquéritos são geralmente muito mais elaborados do que as sondagens.

A possibilidade de abranger um maior número de indivíduos, a garantia de anonimato das respostas e o facto de permitir às pessoas o momento que julgarem mais oportuno para a resposta, são algumas das vantagens do inquérito. Sabemos também que a escolha desta técnica apresenta algumas limitações, tais como:

- ✓ Exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação (esta limitação ganha grande expressão aquando da aplicação dos inquéritos a pais/encarregados de educação);
- ✓ Impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- ✓ Impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- ✓ Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolva devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- ✓ Envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- ✓ Proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado.

Frente a outras técnicas de recolha de informação, o questionário apresenta as seguintes vantagens (Hill & Hill, 2008).

Este método é especialmente adequado quando pretendemos conhecer, sobre uma determinada população: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores e as suas opiniões. Este método é também adequado nos casos, como o presente estudo, em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade.

O inquérito por questionário permite quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação. O facto de este método ser especialmente indicado para as situações de representatividade do conjunto dos inquiridos, não releva a necessidade de realçar que essa representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um determinado tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão.

Para ajudar a interpretar certos resultados é necessário por vezes, proceder de modo a que se estabeleça um circuito de vaivém entre as fases quantitativas e as fases qualitativas. Este percurso que adotámos não seguiu uma ordem natural, já que teoricamente se deve iniciar um processo completo de inquirição pela fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas (Ghiglione, et. al, 2001), seguindo-se uma fase quantitativa.

A opção pela seleção do inquérito por questionário, nesta fase da investigação deveu-se principalmente ao facto de pretendemos abranger um número considerável de sujeitos de contextos diferenciados, convertendo a informação obtida pelos respondentes, tentando identificar com uma certa abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas (Afonso, 2005).

Em termos substantivos, a técnica do questionário permite cobrir três áreas de recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências); pode ainda selecionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções), (Afonso, 2005).

No plano formal, a configuração do questionário constrói-se em função das escolhas para o formato das perguntas, e para o tipo de respostas que se pretende (Afonso, 2005).

Na sua elaboração procurámos respeitar os pressupostos teóricos contidos na bibliografia consultada. A utilização do inquérito baseia-se em processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poderem ser comparados. Na escolha do inquérito como instrumento de recolha de dados procurámos respeitar o conjunto de procedimentos habituais para qualquer investigação: definição dos objetivos; formulação de hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, selecionar a questão adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para posteriormente analisar os resultados.

Na sua construção privilegiámos o recurso a questões fechadas (nas questões fechadas, dá-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor representa a sua situação ou ponto de vista), apresentando a lista das respostas previstas de entre as quais, consoante os casos, os inquiridos foram convidados a indicar a resposta mais adequada; escolher e ordenar um determinado número de respostas que considerassem mais adequadas de acordo com o critério apresentado; escolher e ordenar a totalidade das propostas.

Procurando minimizar o efeito de enviesamento que a questão fechada pode induzir, contemplamos para cada questão um número relativamente amplo de alternativas de resposta e inserimos a opção “outra (s)” deixando espaço no questionário para que fossem discriminadas. Aqui, como de resto na generalidade dos questionários, raramente o inquirido aproveitou essa oportunidade, preferindo optar pelas alternativas expressas. Esta situação, segundo (Ghiglione & Matalon, 2001), parece ser comum quando as questões abertas surgem na sequência de um conjunto de questões fechadas: “as respostas a uma questão aberta, que se sucede a uma longa série de questões fechadas, são geralmente muito pobres, quer porque, por um lado, as pessoas se habituaram a dar respostas curtas, ou, por outro a ordenar e a escolher sobre um material já pronto”. Inserimos também questões abertas visto que no final de cada questão introduzimos quase sempre a questão, porquê? Justifique as opções e explicita? A opção entre questões abertas e questões fechadas não é uma questão simples. Se por um lado as questões fechadas limitam as possibilidades de resposta do inquirido, “obrigando-o” a encaixar-se nas alternativas que lhe são proporcionadas – a escolha das alternativas condiciona a resposta dada; por outro lado, as questões abertas podem levar o inquirido, por comodismo, a dar a resposta sem ponderar adequadamente outras alternativas. Uma lista de respostas pode levar o inquirido a contemplar alternativas que espontaneamente não lhe teriam ocorrido. Qualquer uma das opções tem vantagens e inconvenientes que é necessário ponderar adequadamente. Independentemente de outros aspetos, alguns autores consideram que a introdução de questões abertas, intercalando um conjunto de questões fechadas, tem a vantagem de tornar o preenchimento do questionário numa atividade menos monótona e fastidiosa, ao mesmo tempo que proporciona ao inquirido a oportunidade de expressar de uma forma mais livre as suas opiniões.

A escolha das questões a aplicar obedece a algumas regras básicas, que passamos a assinalar: incluídas apenas as questões relacionadas com o problema pesquisado; não foram incluídas questões cujas respostas foram obtidas através de outros procedimentos e de forma mais precisa; só foram incluídas questões que podiam ser respondidas sem maiores dificuldades, tendo sido evitadas questões que penetram na intimidade das pessoas. As questões foram formuladas de maneira clara e precisa, possibilitando uma única interpretação e referindo-se a uma única ideia de cada vez.

O questionário, a aplicar aos Coordenadores, Diretores de Turma e Titulares de Turma, pretende a recolha de elementos que nos permitam estudar a relação entre pares dentro do Conselho de Turma, as dificuldades e as

vantagens desta organização funcional, a existência, ou não, de contradições entre a legislação que suporta a organização pedagógica do ensino básico e as competências delegadas no Diretor de Turma enquanto coordenador de uma equipa. Por fim, perceber se o Conselho de Turma, conforme se organiza e funciona, ainda responde às dinâmicas educativas ou se as Equipas Educativas com outro tipo de organização, funcionarão com vantagem. Construímos um modelo de questionário destinado a ser aplicado a Coordenadores dos Diretores de Turma / Titulares de Turma, Diretores de Turma e Titulares de Turma.

A construção do questionário efetuou-se a partir dos dados recolhidos num estudo prévio. Assim, elencámos um conjunto de 20 questões a integrar como itens no questionário que pretendíamos validar e que foi designado por “Inquérito I – Coordenadores / Diretores de Turma / Titulares de Turma”, este documento pode ser consultado no anexo Pasta 4 do CD 1 . Foram incluídas todas as fases técnicas da validação, a saber: 1) análise da clareza e concisão dos itens por peritos, validando a sua redação; 2) foi elaborado um “formulário de validação” (pode ser consultado no anexo Pasta 4 do CD 1) e um “formulário de valoração” (pode ser consultado no anexo da mesma pasta) que foram apresentados aos juízes de expertos para validação do inquérito quanto à clareza, estrutura e formato; 3) Recolhidas as validações e valorações efetuadas pelos juízes de expertos, verificou-se a necessidade de alterar o inquérito eliminando a questão 3 – Estado Civil, inserida na primeira parte do inquérito – Caracterização do Inquirido; alterada a questão 19, inserida na parte IV – Conselho de Turma – Autonomia, que passou a ter os itens: a) Insuficiente, b) Suficiente, c) Excessivo e d) O grau de autonomia não é importante para o funcionamento. Com estas alterações o questionário, Inquérito I – Coordenadores / Diretores de Turma / Titulares de Turma, passou a ter 19 itens, este documento pode ser consultado no anexo da Pasta 4 do CD1; 4) foi efetuado um pré-teste a uma amostra de conveniência, para verificar a adequação do questionário antes da sua aplicação; 5) procedeu-se à recolha das autorizações para a aplicação do questionário.

A *Validade* constitui-se como uma exigência que permitirá aferir se a descrição apresentada tem significado para o problema em causa, respondendo ao que de facto se pretende descrever, traduzindo-se numa reprodução objetiva e fiel dos factos (Bell, 1997).

A validade de um questionário é um processo complexo, “do qual constam a validade do conteúdo e a validade teórica” (Hill & Hill, 2008). Diz-se que um questionário tem validade de conteúdo adequada quando “os itens formam uma amostra representativa de todos os itens disponíveis para medir uma variável ou componente” (Hill & Hill, 2008).

Em geral, o primeiro passo consiste na pesquisa na literatura de itens associados a uma variável e a elaboração de uma lista de itens relevantes para medir essa variável. Num segundo momento recorremos a um painel de peritos, “Juízo de Expertos”, para avaliação em termos da substância das questões e das suas características técnicas (Afonso 2005). Antes de aplicar os questionários aos sujeitos da amostra procedemos à validação dos mesmos. Este processo foi desenvolvido através de um “Juicio de Expertos” (Peritos) e

consistiu em solicitar a uma série de profissionais “expertos” nesta matéria, a sua opinião sobre cada instrumento quanto à sua clareza, estrutura, formato e oportunidade.

Como Juízo de Expertos, elegemos os seguintes elementos: um coordenador de diretores de turma, com mais de cinco anos de experiência; um diretor de turma com mais de 5 anos de experiência profissional e três professores investigadores, sendo dois de Espanha e um de Portugal.

Quadro 105 - Juízo de Expertos (Peritos).

Cargo / Função	n.º de Elementos	Experiência	Observações
Coordenador DT/TT	1	>5 anos	
Diretor de Turma	1	>5 anos	
Investigador	2		Espanhóis
Investigador	1		Português

Construímos um instrumento, anexo da Pasta 4 do CD 1, que incluía a valoração e a validação do questionário que após o teste que efetuámos se veio a verificar que por uma questão de clareza e fiabilidade deveria ser alterado e substituído por dois instrumentos, um de valoração geral do questionário e o outro de validação.

Assim, construímos um instrumento, anexo da Pasta 4 do CD 1, de validação (formulário de validação) que obedeceu à seguinte estrutura: escala de valoração para a estrutura do inquérito onde 0 (nada válido) e 5 (muito válido).

Quadro 106 - Formulário de validação – Parte I.

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO - INQUÉRITO AOS COORDENADORES DT e DIRETORES/TITULARES DE TURMA

O inquérito, a lançar aos coordenadores dos diretores de turma e diretores/titulares de turma, pretende a recolha de elementos que permitam estudar a relação entre pares, dentro do Conselho de Turma, as dificuldades e as vantagens desta organização funcional, a existência, ou não, de contradições entre a legislação que suporta a organização pedagógica do ensino básico e as competências delegadas no diretor de turma enquanto coordenador de uma equipa. Por fim, perceber se o Conselho de Turma, conforme se organiza e funciona, ainda responde às dinâmicas educativas ou se as Equipas Educativas com outro tipo de organização, funcionarão com vantagem.

Caracterização do Inquirido	CONSELHO DE TURMA		
	LIDERANÇA	ORGANIZAÇÃO	AUTONOMIA

Valorize esta estrutura de 0 (nada válido) a 5 (muito válido)

0	1	2	3	4	5

Observações/Sugestões

Seguidamente, apresentamos uma lista de **elementos** para cada uma dessas dimensões (**Caracterização do inquirido/Liderança/Organização/Autonomia**), a contemplar neste estudo sobre o Conselho de Turma, com o objetivo de valorar a sua adequação de acordo com a seguinte escala:

ESCALA	
NA	Não se aplica
1	Muito pouco válido
2	Pouco Válido
3	Adequado
4	Bastante válido
5	Totalmente válido

Seguidamente apresentámos uma lista de elementos para cada uma das dimensões (Caracterização do Inquirido / Liderança / Organização / Autonomia), que contempla a coluna das variáveis, coluna das questões e validação, valorando a sua adequação de acordo com a seguinte escala: NA- Não se aplica; 1 – Não válido; 2 – Pouco válido; 3 – Adequado; 4 – Bastante Válido; 5 – Totalmente válido. Ainda no formulário de validação, foram criados vários campos, onde o especialista deu a sua opinião e/ou sugestão de melhoria.

Sobre a Caracterização do Inquirido, elaborámos o Quadro 107, que apresentamos:

Quadro 107 - Formulário de validação – Parte I.

Variáveis	Q	Questões	Validação
I Caracterização do Inquirido	1 a 10	Sexo	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Idade	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Estado Civil	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Tempo de serviço em 31/08/12	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Habilitações académicas	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Grupo de recrutamento	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Categoria Profissional	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Local onde exerce a atividade	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Desempenhou este cargo no ano transato	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Número de anos neste cargo	NA-1- 2- 3- 4- 5

Eliminaria os seguintes elementos:	
Incluiria os seguintes elementos:	
Observações/sugestões:	

Sobre o grupo II - Conselho de Turma – Liderança, elaborámos o Quadro 108 que apresentamos:

Quadro 108 - Formulário de validação – Parte II.

Variáveis	Q	Questões	Validação	
II CONSELHO DE TURMA - LIDERANÇA	11	QUE TAREFA ASSEGURA O(A) COORDENADOR(A) DOS DIRETORES DE TURMA / CONSELHO DE DOCENTES?	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Presidir às reuniões do conselho	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Dirigir o trabalho dos Diretores / T. de Turma	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Proporcionar a emergência das lideranças dos Diretores de Turma	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Proporcionar a interação profissional	NA-1- 2- 3- 4- 5	
	12	COMO CLASSIFICA AS SEGUINTE ATRIBUIÇÕES DO (A) CORDENADOR (A) DOS DIRETORES DE TURMA?	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Coordenar as atividades dos Diretores de Turma	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma.	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Justifique as opções:	NA-1- 2- 3- 4- 5	
	13	QUE IMPORTÂNCIA ATRIBUI À GESTÃO DE ESPAÇOS COMUNS E INTERCÂMBIO DE IDEIAS ENTRE OS DIRETORES DE TURMA?	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Muito importante	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Importante	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Pouco importante	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Desnecessário	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Porquê?	NA-1- 2- 3- 4- 5	
	14	A CONSTITUIÇÃO DE EQUIPAS EDUCATIVAS PODE SER UMA RESPOSTA À DIFICULDADE DE FUNCIONAMENTO DO CONSELHO DE TURMA?	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Sim / Não	NA-1- 2- 3- 4- 5	
		Porquê?	NA-1- 2- 3- 4- 5	
Eliminaria os seguintes elementos:				
Incluiria os seguintes elementos:				
Observações/sugestões:				

Sobre o grupo III - Conselho de Turma – Organização, elaborámos o Quadro 109 que apresentamos.

Quadro 109 - Formulário de validação – Parte III.

Variáveis	Q	Questões	Validação
III – CONSELHO DE TURMA - ORGANIZAÇÃO	15	COMO CONVIVEM AS ESTRUTURAS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA, COMO OS DEPARTAMENTOS E OS GRUPOS DISCIPLINARES, COM O CONSELHO DE TURMA / CONSELHO DE DOCENTES.	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Nunca	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Com dificuldade	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Sistematicamente	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Justifique a opção:	NA-1- 2- 3- 4- 5
	16	AS SUAS EXPECTATIVAS QUANTO À ORGANIZAÇÃO DOS CONSELHOS DE TURMA FORAM	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Excedidas	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Corresponderam integralmente	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Ficaram aquém	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Porquê?	NA-1- 2- 3- 4- 5
	17	COMO SÃO INTEGRADOS NO CONSELHO DE TURMA OUTROS PROFISSIONAIS DOCENTES E NÃO DOCENTES QUE CONSTITUEM A EQUIPA DE TRABALHO.	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Combinando sempre a colaboração	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Atribuindo tarefas pontuais	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Deixando ao próprio a responsabilidade de se integrar	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Porquê?	NA-1- 2- 3- 4- 5
	18	QUE MODALIDADES DE COLABORAÇÃO SE DESENVOLVEM NO INTERIOR DE CADA CONSELHO DE TURMA?	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Explicita:	NA-1- 2- 3- 4- 5

Eliminaria os seguintes elementos:
Incluiria os seguintes elementos:
Observações/sugestões:

Sobre o grupo IV - Conselho de Turma – Autonomia, elaborámos o Quadro 110 que apresentamos.

Quadro 110 - Formulário de validação – Parte IV.

Variáveis	Q	Questões	Validação
IV CONSELHO DE TURMA - AUTONOMIA	19	CONSIDERA QUE O GRAU DE AUTONOMIA DO CONSELHO DE TURMA É?	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Insuficiente	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Suficiente	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Adequado	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Porquê?	NA-1- 2- 3- 4- 5
	20	NO SEU ENTENDER A AUTONOMIA DO CONSELHO DE TURMA DEVERIA SER AMPLIADA?	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Sim / Não	NA-1- 2- 3- 4- 5
		Porquê?	NA-1- 2- 3- 4- 5

Eliminaria os seguintes elementos:
Incluiria os seguintes elementos
Observações/sugestões:

Para a valoração do questionário na sua globalidade construímos um instrumento, Quadro 111, anexo da Pasta 4 do CD 1, de valoração que obedeceu à seguinte estrutura: escala de valoração do inquérito - 1 (valor mínimo) e 5 (valor máximo).

Quadro 111 - Formulário de valoração o Questionário.

Adequa-se aos objetivos do projeto			
As indicações e instruções para sua conclusão são adequadas			
A linguagem utilizada é clara e compreensível			
As questões agrupam-se e apresentam-se de forma fundamentada			
As diferentes tipologias de questões são pertinentes			

Alteraria algum aspeto formal ou de conteúdo das perguntas e/ou respostas que não resultasse adequado e/ou compreensível?

Acrescentaria alguma questão?

Eliminaría alguma questão?

Outras observações ou sugestões para melhoria do questionário

Procedemos igualmente à elaboração de uma carta de apresentação que pode ser consultada no anexo da Pasta 4 do CD 1 que acompanhou cada instrumento a fim de nos darmos a conhecer, identificando o marco da nossa formação doutoral.

Do formulário de valoração fornecido aos Juízo de Expertos, podemos concluir que o instrumento foi valorado entre o nível 4 e o nível 5, anexos na Pasta 4 contidos no CD 1. Os campos abertos não foram utilizados pelos peritos/juízes.

Quadro 112 - Valoração dos Juícios de Expertos (Peritos).

	Exp.1	Exp.2	Exp.3	Exp.4	Exp.5
Q1	5	5	a)	5	5
Q2	5	5	a)	5	5
Q3	5	5	a)	5	5
Q4	5	5	a)	5	5
Q5	5	5	a)	5	4

Quadro 113 - Valoração dos Juícios de Expertos (Peritos).

Valoração do questionário – Juízo de Expertos
a) <i>Exp. 3 – En cuanto al Formulario de Validación, situaria las puntuaciones entre el 3 y 4. Es decir, me parece que está muy bien recogida la propuesta.</i>

Quadro 114 - Validação / valoração dos Juícios Expertos (Peritos).

Juício Expertos (Peritos)	Valoração da estrutura do Formulário	Caracterização do Inquirido (Média)	Conselho de Turma Liderança (Média)	Conselho de Turma Organização (Média)	Conselho de Turma Autonomia (Média)
Exp.1	5	5 a)	5	5 b)	5 c)
Exp.2	5	5	5	5	5 d)
Exp.3	e)	e)	e)	e)	e)
Exp.4	5	5 f)	5	5	5 g)
Exp.5	5	5	5	5	5

- a) Item 3 : Estado civil. Eliminaría porque creio que não é relevante para o estudo.
- b) Item 16 : Não avaliado - Penso que este dado não é significativo.
- c) Item 19: As opções da resposta b) Suficiente e c) Adequado para mim são o mesmo. Creio que seria mais evidente: a) Insuficiente; b) Suficiente; c) Excessivo; d) O grau de autonomia não é importante para o funcionamento.
- d) Item 19: Revia
- e) Apreciação apresentada na tabela ____ .
- f) Item 3: Eliminaría o Estado Civil.
- g) Item 19: Alteraría – Adequado para Excessivo e acrescentaria – Não Importante.

Embora os formulários de valoração / validação tenham sido fornecidos a todos os Juízo de Expertos, a informação recebida não foi fornecida nos mesmos documentos de suporte, não utilizaram a tabela de valoração tendo expressado as suas opiniões através de um texto descritivo. Extraímos da informação em formato texto os dados pertinentes, transpondo-os para uma tabela, como a seguir apresentamos no Quadro 115.

Quadro 115 - Apreciação global do instrumento.

Apreciação Global – Juízo Expertos
e) Exp.3 (...)Respecto al documento para los Coordinadores, en general está bien y me parece acertada la decisión de presentar respuestas abiertas y opciones para justificar. Esto te va a permitir obtener una información cualitativa necesaria para la tesis. No obstante, considera que esta decisión va a complicar el proceso de análisis de los datos recogidos, pero creo que merece la pena.(...)

Após a consulta aos Juicios de Expertos (Peritos), através dos formulários de validação e valoração (como se descreve anteriormente) e com a importante informação recolhida procedemos à reformulação e revisão dos já referidos instrumentos, dando-os por definitivos, sendo então o momento de os fazer chegar à amostra selecionada. Procedemos ainda à aplicação de um pré-teste desenvolvido em dois momentos distintos. Primeiramente solicitámos a um docente que exerce a sua atividade profissional há mais de 10 anos neste agrupamento, mas que no presente ano letivo não é coordenador dos diretores de turma que fosse preenchendo o questionário e nos fosse relatando as suas impressões e sentido (s) que ia dando a cada uma das questões, ao mesmo tempo que medimos o tempo necessário ao seu preenchimento. Num segundo momento aplicámos o mesmo questionário a uma diretora de turma e a uma titular de turma, tendo-se adotado os mesmos procedimentos em relação ao tempo de preenchimento e esclarecimentos adicionais.

As questões ou “corpo” do questionário final – INQUÉRITO I – para coordenadores / diretores de turma / titulares de turma, já alterado após a submissão aos peritos / juízes de expertos, foram sistematizadas em quatro partes, que por sua vez se encontram subdivididas em múltiplas questões como a seguir discriminamos:

Parte I – Caracterização do inquirido – deste primeiro bloco constam 9 questões fundamentalmente de tipo sociológico, que enriquecem a informação com dados pessoais como a idade, sexo, tempo de serviço, habilitações, grupo de recrutamento, categoria profissional, local do exercício da atividade, desempenho do cargo de coordenador ou de diretor de turma, número de anos de serviço no desempenho de cargos. Na parte I deste questionário recorreu-se exclusivamente a questões fechadas.

Quadro 116 - Inquérito I, Parte I.

I – Caracterização do Inquirido	Não Preencher Tratamento de dados
1. SEXO: Masculino ☐ Feminino ☐	
2. IDADE: <30 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐ 40-44 ☐ 45 ou mais ☐	
3. Tempo de Serviço em 31/08/2012 _____ Anos	
4. Habilitações Académicas: _____	
5. Grupo de Recrutamento: _____	
6. CATEGORIA PROFISSIONAL (Marque com X) a) Quadro do Agrupamento ☐ b) Quadro nom. Definitiva ☐ Desta Escola ☐ Outra Escola ☐ c) Contratado ☐	
7. AGRUPAMENTO ONDE EXERCE A ATIVIDADE _____	
8. NO ANO LETIVO TRANSATO DESEMPENHOU O CARGO DE COORDENADOR E/OU DE DIRETOR DE TURMA? (Marque com X) Sim ☐ Não ☐	
9. NÚMERO DE ANOS EM CADA CARGO? <5 ☐ 5-8 ☐ 9-12 ☐ 13-18 ☐ 19 – 20 ☐ > 20 ☐	

Parte II – Conselho de turma – Liderança – deste segundo bloco de questões constam 4 questões todas elas recorrendo a questões fechadas e questões abertas, sendo o seu principal enfoque na liderança no Conselho de Turma, questionando os inquiridos sobre as tarefas asseguradas pelos coordenadores dos diretores de turma / conselho de docentes, as atribuições dos coordenadores dos diretores de turma / titulares de turma, gestão de espaços e intercâmbio de ideias entre os diretores de turma / titulares de turma e por último questionamos se a constituição de equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma.

A opção pelo tipo de questões em que o inquirido escolhe e ordena um determinado número ou a totalidade das respostas foi tomada no pressuposto de que dessa forma se obtinha uma informação mais rica, embora conscientes da maior dificuldade de tratamento dos dados.

Quadro 117 - Inquérito I, Parte II.

II – CONSELHO DE TURMA - LIDERANÇA	Não Preencher Tratamento de dados
10. QUE TAREFA ASSEGURA O(A) COORDENADOR(A) DOS DIRETORES DE TURMA / CONSELHO DE DOCENTES? a) ☐ Presidir às reuniões do conselho. b) ☐ Dirigir o trabalho dos Diretores / Titulares de Turma. c) ☐ Proporcionar a emergência das lideranças dos Diretores de Turma d) ☐ Proporcionar a interação profissional. Assinale as duas mais importantes, atribuindo 1 à valorização máxima e 2 à mínima.)	
11. COMO CLASSIFICA AS SEGUINTE ATRIBUIÇÕES DO (A) CORDENADOR (A) DOS DIRETORES DE TURMA? a) ☐ Coordenar as atividades dos Diretores de Turma. b) ☐ Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma. c) ☐ Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo. d) ☐ Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas. Muito importante 1; Importante 2; Pouco importante 3; Desnecessário 4	
Justifique as opções:	
12. QUE IMPORTÂNCIA ATRIBUI À GESTÃO DE ESPAÇOS COMUNS E INTERCÂMBIO DE IDEIAS ENTRE OS DIRETORES DE TURMA? (Marque só um X) a) ☐ Muito importante b) ☐ Importante c) ☐ Pouco importante d) ☐ Desnecessário	
Porquê?	
13. A CONSTITUIÇÃO DE EQUIPAS EDUCATIVAS PODE SER UMA RESPOSTA À DIFICULDADE DE FUNCIONAMENTO DO CONSELHO DE TURMA? (Marque só um X) SIM ☐ NÃO ☐	
Porquê?	

A parte III – Conselho de Turma - Organização – deste terceiro bloco de questões constam 4 questões todas elas recorrendo a questões fechadas e questões abertas, sendo o seu principal enfoque na organização no Conselho de Turma, questionando os inquiridos sobre a forma de convivência das estruturas educativas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma / conselho de docentes; as suas expectativas quanto à organização

dos conselhos de turma; como são integrados, no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho; que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior de cada conselho de turma.

Quadro 118 - Inquérito I, Parte III.

III – CONSELHO DE TURMA - ORGANIZAÇÃO	Não Preencher Tratamento de dados
14. COMO CONVIVEM AS ESTRUTURAS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA, COMO OS DEPARTAMENTOS E OS GRUPOS DISCIPLINARES, COM O CONSELHO DE TURMA / CONSELHO DE DOCENTES. (Marque só um X) a) ☐ Nunca b) ☐ Com dificuldade c) ☐ Sistemáticamente	
Justifique a opção:	
15. AS SUAS EXPECTATIVAS QUANTO À ORGANIZAÇÃO DOS CONSELHOS DE TURMA FORAM: (só é possível escolher de 1 hipótese) a) ☐ Excedidas b) ☐ Corresponderam integralmente c) ☐ Ficaram aquém	
Porquê?	
16. COMO SÃO INTEGRADOS NO CONSELHO DE TURMA OUTROS PROFISSIONAIS DOCENTES E NÃO DOCENTES QUE CONSTITUEM A EQUIPA DE TRABALHO. (só é possível escolher de 1 hipótese) a) ☐ Combinando sempre a colaboração b) ☐ Atribuindo tarefas pontuais c) ☐ Deixando ao próprio a responsabilidade de se integrar	
Porquê?	
17. QUE MODALIDADES DE COLABORAÇÃO SE DESENVOLVEM NO INTERIOR DE CADA CONSELHO DE TURMA?	
Explicite?	

A parte IV – Conselho de Turma – Autonomia – deste bloco constam duas questões, uma sobre o grau de autonomia do conselho de turma e uma última questão, auscultando o inquirido se no seu entender a autonomia do conselho de turma deveria ser ampliada. Às duas questões formuladas foi acrescentada a questão, porquê? A fim de tornar as questões abertas, possibilitando maior informação por parte do inquirido.

Quadro 119 - Inquérito I, Parte IV.

IV – CONSELHO DE TURMA - AUTONOMIA	Não Preencher Tratamento de dados
18. CONSIDERA QUE O GRAU DE AUTONOMIA DO CONSELHO DE TURMA É? (só é possível escolher de 1 hipótese) a) ☐ Insuficiente b) ☐ Suficiente c) ☐ Excessivo d) ☐ O grau de autonomia não é importante para o funcionamento	
Porquê?	
19. NO SEU ENTENDER A AUTONOMIA DO CONSELHO DE TURMA DEVERIA SER AMPLIADA? SIM ☐ NÃO ☐	
Porquê?	

De todo o processo apresentado, resultou o documento final que constará da pasta de anexos, construída em suporte digital e que fará parte integrante deste trabalho de investigação. Nela constarão igualmente a primeira versão destes instrumentos, anexos da Pasta 4 do CD 1.

Quadro 120 - Correspondência entre o instrumento e os objetivos de estudo.

Objetivos de estudo	Instrumento - Inquérito
1. Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas	q11; q 12; q13; q14; q16; q17; q18
2. Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo	q12; q13; q14; q15; q16; q17
3. Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT / Coordenador de Equipa	q10; q11; q12
4. Questionar a autonomia do conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas	q18; q19
5. Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o exercício de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual	q13; q14; q15; q16; q17

A *Fiabilidade* será outra exigência, e pressupõe a “capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (Bell, 1997).

Deste modo, a fiabilidade do método selecionado será perceptível aquando do momento da elaboração das questões e durante o processo experimental de recolha de dados (Bell, 1997).

Uma das fases mais delicadas da utilização do questionário é a da logística da sua aplicação. Um dispositivo deficientemente montado pode inviabilizar todo o trabalho anteriormente preparado, reduzindo a taxa de retorno a índices insignificantes (Afonso, 2005).

Os questionários aplicados foram de «administração direta» uma vez que foram os próprios inquiridos que os preencheram, tendo sido distribuídos pelo investigador que forneceu no momento todas as explicações úteis, estabelecendo uma data limite para recolha dos mesmos. No sentido de aumentar a taxa de retorno dos questionários, durante o prazo que concedemos para o seu preenchimento e devolução, estivemos contactáveis para qualquer esclarecimento adicional. Apesar de termos indicado uma data limite para entrega, alguns inquiridos ultrapassaram essa margem.

A aplicação do instrumento decorreu a partir da última quinzena do mês de Maio de 2012.

A análise e tratamento dos dados foram efetuados com recurso ao *software* SPSS (V20). O programa SPSS é um programa de organização de dados e análise estatística. O programa foi adotado porque apresenta características que nos parecem vantajosas, como sejam: a sua flexibilidade, a relativa facilidade de utilização com diferentes níveis de complexidade, o acompanhamento do processo analítico desde o planeamento até à recolha de dados para análise, permitindo a elaboração de relatórios.

O procedimento seguido foi o de, primeiro preparar os dados para análise com a codificação, seleção de dados, atribuição das propriedades às variáveis, a sua validação, de forma a construir uma base de dados. De seguida procedeu-se à análise estatística de dados, com recurso a técnicas de análise univariada e bivariada.

Na primeira parte do inquérito (I) procedeu-se ao tratamento dos dados com a construção de tabelas, com o apuramento das informações contidas nos inquéritos sobre o perfil e caracterização dos inquiridos. As restantes (II; III e IV) partes do inquérito foram tratadas com recurso a técnicas mais sofisticadas como sejam a construção de quadros de frequência, medidas de localização e de dispersão, assim com a associação entre variáveis nominais e ordinais. Nas questões que avaliam várias dimensões de que são exemplo as questões (q10; q11 ou q16), é calculado o valor para cada uma dessas dimensões ou fatores. Nas variáveis quantitativas procedeu-se à análise descritiva obtendo uma descrição em termos de valores médios, moda, quartis e desvio padrão. Dos vários resultados foram extraídas tabelas e elaborados gráficos de barras e/ou circulares.

As questões abertas serão tratadas a partir da análise de conteúdo com base na categorização das afirmações produzidas.

7.3.2 – A Entrevista.

A entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupos, com os indivíduos selecionados, de forma muito atenta, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações. Através de um questionamento oral ou de uma conversa, um indivíduo pode ser questionado sobre os seus atos, as suas perceções ou os seus projetos, existindo uma interação direta. A interação direta é uma das possibilidades de abertura entre o entrevistador e o entrevistado, em que existe um objetivo “(...) abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (Carmo & Ferreira, 1998).

A interação direta nem sempre é fácil, pois estão em questão duas pessoas que podem ser completamente diferentes e, para que ocorra sucesso na entrevista é necessário que exista uma relação de simpatia, “envolve a construção de uma relação: investigador e sujeito passarem a conhecer-se e o investigador pôr o sujeito à vontade” (Whyte, 1984, esp. Cap. VI, citado por Boogdan 1999). Existem três características básicas que podem diferenciar as entrevistas: 1) entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo de pessoas; 2) entrevistas que abarcam um amplo espectro de temas (ex.: biográficas) ou as que incidem sobre um só tema (monotemáticas); 3) entrevistas que se diferenciam consoante o maior ou menor grau de predeterminação ou de estruturação das questões abordadas, (entrevista em profundidade não diretiva, entrevista estruturada e entrevista semiestruturada). Na entrevista em profundidade não estruturada ou não diretiva, o entrevistador coloca o tema de discussão de forma ambígua e o entrevistado desenvolve o seu próprio raciocínio. Na entrevista estruturada, mais conhecida pela sua denominação inglesa, *focused interview*, o objetivo é analisar o impacto de uma experiência ou de um acontecimento sobre aqueles que a viveram ou a ele assistiram. O entrevistador dispõe de uma lista de tópicos precisos que abordará ao longo da entrevista, embora de acordo com o desenrolar da conversa (Quivy, 1998:193). Na entrevista semiestruturada, existe normalmente um guião como quadro de referência, porém, o entrevistador aborda este guião de forma flexível, consoante as respostas dadas pelo entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas permitem uma recolha de dados para a investigação, inserindo-se numa metodologia de carácter intensivo e qualitativo, estudando-se um único caso mas em profundidade.

Sendo uma entrevista semiestruturada, segundo (Quivy, 1998:193), o investigador dispõe de um guião de entrevista, perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperioso receber informação por parte do entrevistado. A entrevista semiestruturada não obedece a um número rígido de questões ou a uma ordem prévia para as mesmas, deixando ao entrevistado uma margem larga de liberdade e ao investigador a responsabilidade de reencaminhar a entrevista no sentido de atingir os objetivos previamente definidos sempre que o entrevistado deles se afaste.

As entrevistas têm como objetivo analisar o sentido que os vários atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com que se veem confrontados: os seus valores, as suas referências, as suas interpretações sobre os conflitos, as suas vivências.

Este método apresenta como vantagens: o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade e fraca diretividade do dispositivo de recolha dos testemunhos, que devem respeitar a linguagem e as categorias mentais do entrevistado.

Como limites verifica-se que a própria flexibilidade do método pode intimidar os que não consigam trabalhar sem orientações muito precisas; os elementos de informação e de reflexão recolhidos não se apresentam de imediato sob a forma que requeira um modo de análise específico, devendo por isso a recolha e a análise de informação serem escolhidos e concebidos conjuntamente. A flexibilidade do método pode ainda levar a acreditar que existe uma completa espontaneidade do entrevistado e uma total neutralidade do investigador. *“As formulações do entrevistado estão sempre ligadas à relação específica que o liga ao investigador, e este último só pode, portanto, interpretá-las validamente se as considerar como tal”* (Quivy, 1998:194).

Para este estudo realizaram-se quatro entrevistas, a quatro diretores de escolas.

Após a análise estatística dos dados provenientes dos questionários e da análise de conteúdo das questões abertas contidas nos mesmos, procedemos à realização de quatro entrevistas com vista a uma indagação ainda mais apertada. Esta indagação permitiu-nos a recolha de informação de um grupo muito importante nas organizações escolares, a gestão de topo - os diretores.

Apresentamos de seguida o Quadro 121 com a codificação dos intervenientes nas entrevistas.

Quadro 121 - Codificação das entrevistas.

Diretores	D1	D 2	D 3	D 4

O nosso propósito era o de verificar se as informações já recolhidas anteriormente se aproximavam ou se afastavam do propósito do estudo e por outro lado pretendíamos recolher eventuais novas informações que

contribuíssem para o enriquecimento do nosso estudo. Neste caso em concreto, as entrevistas permitem fazer uma análise de uma questão específica: os dados do problema, os vários pontos de vista, o que está em jogo, as relações entre as pessoas e entre as instituições e o funcionamento da organização escolar.

Nestas entrevistas o investigador dispôs de uma lista de tópicos precisos relativamente ao assunto que pretendia questionar, Conselho de Turma - Liderança, Organização e Autonomia. O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semiabertas (parte da resposta fixa e outra livre) ou fechadas (resposta fixa). Deve incluir uma indicação da entidade e/ou pessoa, data, local e título. Um texto inicial apresenta a entrevista e os seus objetivos, devendo ser lido ao entrevistado. O guião ainda pode conter notações que auxiliam a condução da entrevista.

Quadro 122 - Guião da entrevista.

Tema da entrevista	O Conselho de Turma – Liderança, Organização e Autonomia
Problema	– De que forma, no Conselho de Turma se estabelecem condições efetivas de liderança, organização e autonomia, necessárias aos docentes para desenvolverem as suas competências profissionais?
Entrevistados	– Diretores de quatro Agrupamentos de Escolas da Região Oeste - Portugal
Objetivo Geral	– Conhecer os processos de Liderança. Organização e Autonomia dos Conselhos de Turma
Objetivos Específicos	– Recolher as representações de diretores de Agrupamentos de Escolas quanto ao grau de autonomia e liderança do Conselho de Turma, atendendo igualmente à sua organização.
Número de entrevistados	– Quatro (4), correspondendo a uma entrevista por Agrupamento

Elaborámos um guião de entrevista constituído por um conjunto ordenado de questões abertas, semiabertas e fechadas. Este guião inclui uma indicação sobre o perfil do entrevistado, de acordo com o quadro que apresentamos:

Quadro 123 - Perfil do entrevistado.

Idade	Sexo (M/F)	Formação Acadêmica	Escola/Agrupamento que dirige	Tempo de Serviço como Diretor/ Presidente do órgão de gestão

O guião foi construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica apresenta um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta.

O guião da entrevista está estruturado por temas, objetivos, questões orientadoras e tópicos/observações. Assim, o tema A – Legitimação da entrevista, tem como objetivo legitimar a entrevista e tem como questões orientadoras, a apresentação do entrevistador e do entrevistado, dar a conhecer os objetivos da entrevista, assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos, e solicitar autorização para a gravação da entrevista, como se pode constatar pelo quadro apresentado:

Quadro 124 - Legitimação da entrevista

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
A – Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	- Apresentação do entrevistador e do entrevistado; - Dar a conhecer os objetivos da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos; - Solicitar autorização para gravar a entrevista.	Disponibilidade para partilhar os dados do trabalho.

O tema B – Liderança, tem como objetivo conhecer a representação que estes diretores de escola/agrupamento têm da liderança e gestão pedagógica do conselho de turma e apresenta as seguintes questões orientadoras: 1) as competências do diretor de turma, criam condições para o exercício de uma efetiva liderança? 2) atendendo à figura do diretor de turma, como coexistem as

questões burocráticas e as questões pedagógicas?; 3) é fácil a existência de lideranças eficazes?; 4) que fatores contribuem para essas lideranças eficazes?.

Quadro 125 - Tema- B Liderança.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
B - Liderança	1. Conhecer a representação que estes diretores têm da liderança e gestão pedagógica do Conselho de Turma.	1.1 - As competências do Diretor de Turma (atribuídas pelo Decreto Regulamentar 10/99), criam condições para o exercício de uma efetiva liderança? 1.2 - Atendendo à figura do Diretor de Turma, comente a forma como coexistem as questões burocráticas e as questões pedagógicas? 1.3 - O órgão de gestão intermédia – Conselho de Turma -, depende de um diretor de turma - líder. Da sua experiência pode afirmar que é fácil existirem lideranças eficazes? 1.4 – Que fatores contribuem?	<i>Solicitar ao entrevistado que nos proporcione um melhor conhecimento do seu posicionamento sobre a organização pedagógica e funcional da escola.</i> <i>A organização dos horários / semanários do DT (não) deixam espaço/tempo para a necessária relação formal e informal com os seus pares e com os seus alunos.</i> <i>A composição e organização formal do CT (não) proporcionam a partilha de experiências no seu seio.</i> <i>O cargo de DT é uma função que todos gostam de exercer ou todos (fogem) rejeitam.</i>

O tema C – Organização, apresenta dois grandes objetivos: 1) identificar procedimentos adotados na distribuição do serviço docente em particular na constituição dos conselhos de turma e na atribuição do cargo de diretor de turma, com as seguintes questões orientadoras: 1.1 - que critérios foram adotados para a constituição dos conselhos de turma; 1.2 - o que mais pesou nesses critérios; 1.3 - a estrutura organizacional do conselho de turma é promotora de um trabalho em equipa? 2) o segundo objetivo centra-se em conhecer novas práticas de organização do conselho de turma, com as seguintes questões orientadoras: 2.1 - tem conhecimento ou já experimentou novo tipo de organização do conselho de turma?; 2.2 - concorda com a organização tradicional do ensino em que a unidade básica é a turma?; 2.3 - no horário semanal do docente, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho em equipa?; 2.4 - o que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas?.

Quadro 126 - Tema C- Organização.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
C - Organização	1. Identificar procedimentos adotados na distribuição do serviço docente, em particular na constituição dos Conselhos de Turma e na atribuição do cargo de Diretor de Turma;	1.1- Que critérios foram adotados para a constituição dos Conselhos de Turma? 1.2 – O que mais pesou nos critérios que foram adotados para a atribuição do cargo de Diretor de Turma? 1.3 – A estrutura organizacional do Conselho de Turma é promotora de um trabalho em equipa?	<i>Despacho da Organização do ano letivo 2011-12.</i> <i>Tempo destinado ao trabalho em grupo.</i> <i>A importância do PCT (projeto curricular de turma).</i>
	2. Conhecer novas práticas de organização do “Conselho de Turma”	2.1 – Tem conhecimento e já experimentou novo tipo de organização funcional para o CT? 2.2 - Concorde com a organização tradicional do ensino em que a unidade básica é a turma? 2.3 - No semanário horário dos docentes, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho coletivo? 2.4 – O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas	<i>Projeto “Turma Mais” e Projeto “Porta Aberta”.</i> <i>A organização administrativa e a diferenciação pedagógica.</i> <i>Trabalho colaborativo – Trabalho de pares.</i> <i>Articulação entre a necessidade de flexibilizar e a organização turma/ano/ciclo.</i>

O tema D – Autonomia, apresenta como objetivo: compreender qual é o grau de autonomia do conselho de turma, na ótica dos diferentes diretores de escola/ agrupamento, com as seguintes questões orientadoras: 1) estabeleça correspondência entre a autonomia do conselho de turma e a autonomia da escola pública?; 2) essa autonomia manifesta-se a que níveis?; 3) a autonomia do conselho de turma contraria a pretensa liderança do diretor de turma?

Quadro 127 - Tema D- Autonomia.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
D - Autonomia	1. Compreender qual é o grau de autonomia do Conselho de Turma, na ótica dos diferentes diretores de escola/ agrupamentos de escola.	1.1 - Estabeleça correspondência entre a autonomia do Conselho de Turma e a autonomia da Escola Pública? 1.2 - Essa autonomia manifesta-se a que níveis? 1.3 - A autonomia do Conselho de turma contraria a pretensa liderança do Diretor de Turma?	<i>Os vários modelos de gestão escolar têm caminhado no sentido de uma maior "autonomia escolar".</i> <i>Como podemos falar de autonomia quando a unidade básica de organização de atividades formativas dos alunos é a turma / classe.</i>

Tema E – Outros Aspectos, com o objetivo de finalizar a entrevista onde se questiona o entrevistado se considera haver ainda algum aspeto importante que não tenha sido abordado e que gostaria de realçar. Ver esquema apresentado no Quadro 98.

Quadro 128 - Tema E- Outros Aspectos.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
E – Outros aspetos	1.- Finalizar a entrevista	1.1- Considera haver ainda aspetos importantes que não foram abordados e que gostaria de realçar?	

Finalmente, o tema F - onde o entrevistador manifesta o sentimento de gratidão pela colaboração e disponibilidade dispensada, Quadro 129.

Quadro 129 - Tema F - Finalização da entrevista.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
F - Agradecimento	Manifestar sentimento de gratidão pela colaboração e disponibilidade		Agradecimento pela disponibilidade

Antes da sua aplicação, procedeu-se à validação do instrumento apresentado, no sentido de otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida. Para o efeito o guião da entrevista foi submetido a revisão por um painel de peritos, Juízo de Expertos, para avaliação em termos da substância das questões e das suas características técnicas (Afonso, 2005).

Validação do Guião de Entrevista

Criámos uma tabela de valoração, Quadro 130 que acompanhou o guião da entrevista com o objetivo de ser preenchido por cada perito/ juiz, apresentando a seguinte estrutura:

Quadro 130 - Valoração do guião da entrevista.

Adequa-se aos objetivos do projeto	1	2	3	4	5
As indicações e instruções para sua conclusão são adequadas	1	2	3	4	5
A linguagem utilizada é clara e compreensível	1	2	3	4	5
As questões orientadoras apresentam-se de forma fundamentada	1	2	3	4	5
Os tópicos/ Observações apresentam-se como um bom suporte para o entrevistador	1	2	3	4	5

A escala de 1 a 5, onde 1 representa o valor mínimo e 5 o valor máximo atribuído.

A tabela de valoração apresenta ainda quatro questões abertas apresentadas do seguinte modo:

Quadro 131 - Valoração do guião da entrevista – questões abertas.

Alteraria algum aspeto formal ou de conteúdo das questões orientadoras que não resultasse adequado e/ou compreensível?

Acrescentaria alguma Questão?

Eliminaría alguma questão?

Outras observações ou sugestões para melhoria do guião.

Procedemos igualmente à elaboração de uma carta de apresentação que pode ser consultada no anexo da Pasta 4 do CD 1 que acompanhou o instrumento a fim de nos darmos a conhecer, identificando o marco da nossa formação doutoral.

Do retorno obtido, a valoração situa-se entre o nível 4 e o nível 5, anexos contidos na Pasta 5 do CD 1. Os campos abertos não foram utilizados pelos peritos/juízes.

Dois juízes não utilizaram a tabela de valoração, expressando as suas opiniões através de um texto descritivo e um terceiro apresentou uma consideração geral nas observações, como a seguir apresentamos no Quadro 132.

Quadro 132 - Apreciação global do instrumento - Juízo Expertos.

Exp. 1 - (...) <i>2. Respecto a la Entrevista a los Directores, me parece que es un guión acertado y que los aspectos necesarios de tratar quedan recogidos. Mi sugerencia, en este caso, sería que antes de entrar en las preguntas concretas, aproveches la ocasión para hacer que los directores te hablen y te den su opinión en general (y no sobre los consejos de turma) de los temas que estas estudiando en tu tesis, es decir, organización, liderazgo y autonomía. Lo que quiero decir es que en la entrevista preguntes en general qué piensan, cómo valoran como directores esto de la organización, el liderazgo y la autonomía en las escuelas. Despues, ya puedes centrarte en el tema particular. Esto puede proporcionarte una información valiosa que enriquecerá el conjunto de datos recogidos.</i> <i>3. En cuanto al Formulario de Validación, situaría las puntuaciones entre el 3 y 4. Es decir, me parece que está muy bien recogida la propuesta.</i> <i>Nota: no te olvides antes de obtener la versión definitiva, recordar tus objetivos de investigación. Esto te ayudará a valorar la utilidad de las preguntas, de los instrumentos y en definitiva, del proceso de recoger información para tu tesis(...).</i> <i>(...)Creo que los instrumentos que contemplas son adecuados y suficientes para una triangulación.</i>
Exp.3 (...) <i>1. Quanto ao impresso de valoração globalmente atribuo o valor máximo e não alteraria qualquer questão.</i> <i>2. (...) considero o Guião bem concebido e que as questões orientadoras correspondem aos objetivos a atingir apresentados no guião.</i>
Exp. 4 (...) <i>O Guião de entrevista para os Diretores de Agrupamento parece-me um documento bem estruturado e que responde à necessidade expressa nos objetivos de investigação enunciados. Tratando-se de um instrumento orientador para a condução da entrevista efetuada pela investigadora, o documento revela a preocupação de tocar os pontos chave de investigação o que deverá permitir a recolha de informação substancial sobre a temática em causa.</i> <i>(...) O impresso de valoração apresenta a valoração máxima sem alterações ou eliminações a propor.</i>

Elaborámos igualmente uma tabela resumo, Quadro 133, onde se pode constatar a correspondência entre o instrumento e os objetivos de estudo, como a seguir apresentamos:

Quadro 133 - Correspondência entre o instrumento e os objetivos de estudo.

Objetivos de estudo	Instrumento -Entrevista
1. Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas	C- 1.3; 2.1; 2.2; 2.4
2. Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo	C- 1.1; 1.3; 2.3; 2.4
3. Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT / Coordenador de Equipa	B- 1.1; 1.2; 1.3; 1.4 C- 1.2; 1.3 D- 1.3
4. Questionar a autonomia do conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas	D- 1.1; 1.2; 1.3
5. Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o exercício de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual	C-1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4 D- 1.1

As entrevistas foram realizadas nos dias e horas combinadas com os entrevistados e nos respetivos gabinetes de direção. As entrevistas iniciaram-se num clima de simpatia e abertura e sempre, com a leitura do texto que apresenta a entrevista e os seus objetivos. Como já havia sido acordado nos contactos iniciais, foram efetuadas gravações áudio das entrevistas, tendo sido utilizado o nosso equipamento, um gravador digital “Sony” ICD-PX333 que sendo de pequenas dimensões não interfere visualmente com os interlocutores. Embora tivéssemos ao nosso alcance o guião da entrevista, preparámos as perguntas devidamente para que as mesmas decorressem com um ambiente de conversa informal e com alguma fluidez, o que de facto aconteceu.

As quatro entrevistas decorreram bem e dentro do tempo que tinha sido previamente estabelecido e acordado. Os dados recolhidos cumpriram os objetivos da investigação e permitiram ainda analisar aspetos não definidos *a priori* mas que se revelaram importantes para o estudo.

Aos entrevistados foi perguntado se pretendiam ter acesso ao registo áudio e às transcrições resultantes do seu tratamento, ao que todos revelaram não ter interesse uma vez que confiavam no investigador, manifestando disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas que surgissem, ou informações consideradas de interesse do investigador.

Após a recolha dos depoimentos por gravação áudio procedeu-se à transcrição para texto em formato Word.

Com a gravação por equipamento digital obtivemos ficheiros “MP3” e estes foram posteriormente gravados com o recurso ao *software* livre “Audacity 2.0.4” permitindo um trabalho de transcrição mais facilitado.

A transcrição das entrevistas foi um trabalho demorado e minucioso e foi executado com precisão de modo a transcrever fielmente os discursos dos entrevistados. Por opção nossa, omitimos na transcrição algumas (poucas) passagens que considerámos sem interesse para a investigação, nomeadamente comentários laterais, ou esclarecimentos nossos, para que o resultado fosse mais objetivo.

Com os textos das entrevistas devidamente tratados procedemos a análise qualitativa dos mesmos.

Para efetuar a análise de conteúdo recorremos ao CAQDAS – *Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis* e utilizámos o *software* ATLAS.ti - 6.0, embora numa fase inicial tivéssemos utilizado também o *software* “HyperRESEARCH 3.7.1. A escolha deste *software* deve-se a que considerámos ser o mais adequado, conter as funcionalidades que são necessárias para o nosso estudo e ser de mais fácil acesso.

A utilização de um *software*, neste caso o “ATLAS.ti”, funciona como um meio facilitador que permite ao investigador maior celeridade e rigor no tratamento dos dados. É nesse sentido que Teixeira e Becker (2009:110) esclarecem: “cabe salientar que um programa é somente um meio facilitador, não um fim em si mesmo. Além disso, um programa jamais substituirá a criatividade, o bom senso e o olhar sociológico do pesquisador”.

Ao optarmos por utilizar um *software* como instrumento auxiliar na análise qualitativa de dados de pesquisa, tivemos presente que toda e qualquer ferramenta tecnológica carece de olhar crítico como indicam Lage e Godoy (2008:96):

“A despeito das facilidades obtidas com os novos recursos, o software não pode ser visto como o senhor da pesquisa [...]. Os pesquisadores são os atores do processo. A ferramenta é um recurso que pode, se bem utilizado, facilitar o gerenciamento dos arquivos, agilizar a codificação e busca de respostas, além de facilitar a comunicação. Mas quem decide o que fazer, quando fazer e por que fazer continua sendo o pesquisador”.

De acordo com o Tesch (1990), os programas para análise de dados dividem-se em duas categorias, os de análise descritivo-interpretativo e os de construção de teorias. O programa ATLAS.ti enquadra-se no segundo grupo.

O *software* ATLAS.ti foi idealizado exclusivamente para a análise de qualitativa de grande quantidade. De acordo com o estudo realizado por Walter e Bach (2009), a primeira edição comercial foi lançada em 1993 na Bélgica. Desde então passou a ser utilizado em diferentes áreas do conhecimento,

primeiramente por adeptos da *Grounded Theory* e mais recentemente é utilizado por investigadores para a análise de conteúdo.

Desse modo, entendemos que é apropriado apresentar uma síntese dos principais elementos do *software*, de acordo com Weitzman (1999), Walter e Bach (2009), e o manual do *software*. O exposto, será o estritamente necessário ao nosso objeto:

- 1) Unidade Hermenêutica - (*Hermeneutic unit*);
- 2) Documentos primários – (*Primary documents*);
- 3) Citações - (*Quotes/quotation*);
- 4) Códigos – (*Codes/coding*);
- 5) Notas de análise - (*Memos*);
- 6) Esquemas gráficos - (*Network View*).

Unidade Hermenêutica - (*Hermeneutic unit*). A unidade hermenêutica permite reunir e gerenciar todos os dados de um projeto de pesquisa. Ela é, em última instância, o gerenciador dos elementos subsequentes.

Documentos primários – (*Primary documents*). São os dados primários recolhidos. Em geral, são transcrições de entrevistas e notas de campo, mas suportam figuras e áudio, imagens e vídeo. Os documentos primários são denominados Px, sendo que x é o número de ordem.

Citações – (*Quotes/quotation*). São segmentos de dados, como trechos relevantes das entrevistas que indicam a ocorrência de código. A referência da citação é formada pelo número do documento primário onde está localizada, seguido do seu número de ordem dentro do documento. Também constam na referência as linhas inicial e final, no caso de texto.

Códigos – (*Codes/coding*). Esta ferramenta permite a criação de conceitos gerados pelas interpretações do pesquisador *a priori* ou *a posteriori*. Podem estar associados (*links*) a uma citação ou a outros códigos para formar uma teoria ou ordenação conceitual. A referência é formada por dois números: o primeiro refere-se ao número de citações ligadas ao código; e o segundo, ao número de códigos associados. Os dois números representam, respetivamente, o seu grau de fundamentação (*groundedness*) e de densidade teórica (*density*).

Notas de análise – (*Memos*). Esta ferramenta permite a descrição do histórico da pesquisa e o registo das interpretações do pesquisador, os *insights* ou dúvidas e novos questionamentos, ao longo do processo de análise.

Esquemas gráficos – (*Network view*). Esta ferramenta auxilia a visualização do desenvolvimento da teoria e atenua o problema de gerenciamento da complexidade do processo de análise. Os esquemas gráficos são representações gráficas das associações (*links*) entre códigos. A natureza dessas relações é representada por símbolos ou por algum tipo de operador lógico pré-definido ou escolhido pelo pesquisador.

Comentários – (*Comment*). Podem estar presentes em todos os elementos constitutivos. Devem ser utilizados pelos investigadores para registar informações sobre seus significados, bem como para registar o histórico da importância do elemento para a teoria em desenvolvimento.

Existem ainda outras ferramentas como autocodificação (*auto-coding*); autopesquisa (*auto-search*) são facilmente dedutíveis como ferramentas que automatizam o processo.

Depois de constituirmos a Unidade Hermenêutica introduzimos os quatro Documentos Primários correspondentes às quatro entrevistas realizadas aos diretores.

A codificação foi o processo seguinte que realizámos a partir do que tínhamos presente nas perguntas das entrevistas.

Procedemos assim à codificação aberta dos dados, iniciando a análise construtora da teoria, sendo que na aplicação da Teoria Fundamentada, a codificação teórica é o principal procedimento de análise para construir a teoria, existindo três processos: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva.

De acordo com Strauss e Corbin (2002:111), “ para descobrir e desenvolver os conceitos devemos abrir o texto e expor os pensamentos, ideias e significados nele contido”, sendo este um trabalho indutivo que não depende de uma teoria para aplicar conceitos, leis ou dimensões ao texto que estamos a codificar.

A codificação aberta é um processo de abordagem do texto, com o fim de obter conceitos, ideias e sentidos do mesmo, efetuada após um exame minucioso dos dados, de modo a identificar e conceptualizar os significados que o texto contém. A partir das suas semelhanças e diferenças, os dados são segmentados, examinados e comparados, sendo as comparações devidamente registadas em Notas de análise (*memos*) que acompanham os códigos.

Assim, procedemos à identificação em cada entrevista, das citações referentes a cada um dos códigos. Esse procedimento vai ao encontro do descrito por Bicudo (2011), sobre colocar os sentidos do fenómeno em evidência.

O resultado da codificação é apresentado no Quadro 134, onde se enuncia uma lista de códigos que permite, pela sua comparação, segundo as propriedades, dimensões e significados, obter uma classificação segundo a categoria.

Quadro 134 - Correspondência entre a codificação e os objetivos de estudo.

Objetivos de estudo	Entrevista	Codes hierarchy Code-Filter: All
1. Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas	C- 1.3; 2.1; 2.2; 2.4	C- 1.3 - Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa C- 2.1 - Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma C- 2.2 - Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma C- 2.4 - Organização pedagógica por equipas educativas
2. Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo	C- 1.1; 1.3; 2.3; 2.4	C- 1.1 – Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma C- 1.3 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa C- 2.3 – Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo C- 2.4 - Organização pedagógica por equipas educativas
3. Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT / Coordenador de Equipa	B- 1.1; 1.2; 1.3; 1.4 C- 1.2; 1.3 D- 1.3	B- 1.1 - Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação B- 1.2 - Coexistência das questões burocráticas e pedagógicas na função de diretor de turma B- 1.3 - Facilidade / dificuldade de existência de lideranças eficazes do conselho de turma B- 1.4 - Fatores que contribuem para a liderança eficaz C- 1.2 - Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma C- 1.3 - Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa D- 1.3 - Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma
4. Questionar a autonomia do conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas	D- 1.1; 1.2; 1.3	D- 1.1 - Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública D- 1.2 - Níveis de manifestação de autonomia D- 1.3 - Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma

Objetivos de estudo	Entrevista	Codes hierarchy Code-Filter: All
5. Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o funcionamento de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual	C-1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4 D-1.1	C- 1.1 - Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma C- 1.2 - Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma C- 1.3 - Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa C- 2.1 - Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma C- 2.2 - Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma C- 2.3 - Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo C- 2.4 - Organização pedagógica por equipas educativas D-1.1 - Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública

Essa codificação (*codes*) foi feita diretamente no *software* sobre os textos dos Documentos Primários.

Assim, o referencial teórico guiou a primeira fase de codificação, na qual foram criados códigos correspondentes ao mesmo. Foram constituídas quatro famílias/categorias relacionando a questão central do nosso estudo, O Conselho de Turma – Liderança, Organização e Autonomia, com as subcategorias respetivas.

No Quadro 135 apresentamos o processo de codificação e de constituição de famílias de códigos.

Quadro 135 - Processo de codificação e constituição de famílias de códigos.

FAMÍLIAS	CODIFICAÇÃO
Liderança – Representação dos diretores sobre a liderança e gestão pedagógica do conselho de turma	Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação
	Coexistência das questões burocráticas e pedagógicas na função de diretor de turma
	Facilidade/dificuldade de existência de lideranças eficazes do conselho de turma
	Fatores que contribuem para a liderança eficaz
Organização – Procedimentos adotados na distribuição do serviço docente para a constituição dos conselhos de turma e	Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma
	Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma

FAMÍLIAS	CODIFICAÇÃO
cargo de diretor de turma	Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa
Organização – Novas práticas de organização do conselho de turma	Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma
	Concordância com a organização tradicional do conselho de turma
	Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo
	Organização pedagógica por equipas educativas
Autonomia – Grau de autonomia do conselho de turma na ótica dos diretores	Correspondência do conselho de turma e autonomia da escola pública
	Níveis de manifestação de autonomia
	Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma
Outros aspetos de realce	

As aproximações dos códigos foram feitas mediante um processo constante de interrogação. Assim, cada um desses núcleos foi por nós estabelecido pela interligação de significados, para tanto valemo-nos do recurso denominado *link*.

Com o decorrer do tratamento e análise minuciosa dos dados, verificou-se a necessidade de criar novos códigos que assegurassem aspetos de realce para a nossa investigação, assim a listagem resultante contém 19 códigos conforme o Quadro 136.

Quadro 136 - Lista de códigos.

HU:	Entrevistas Diretores
File:	[I:\FÁTIMA_SALVO\ATLAS.ti\Entrevistas-Atlas\Entrevistas_Diretores.hpr6]
Edited by:	Super
Date/Time:	27-04-15 15:39:35
Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma	
Coexistência das questões burocráticas e pedagógicas na função de diretor de turma	
Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma	
Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública	
Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma	
Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação	
Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma	
Facilidade / dificuldade de existência de lideranças eficazes do conselho de turma	
Fatores que contribuem para a liderança eficaz	
Importância da ação do diretor de turma perante a escola e a comunidade	
Legislação avulsa e recorrente / dificuldades das lideranças	
Níveis de manifestação de autonomia	
O PCT regula e facilita a ação do DT / CT	
O tempo na constituição dos semanários horários destinado ao trabalho colaborativo e/ou ao reforço do trabalho do diretor de turma e seu reflexo na sua liderança.	
Organização pedagógica por equipas educativas	
Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	
Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo	
Reuniões formais e informais e o trabalho em equipa	
Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma	

Passámos de seguida à codificação utilizando a marca-texto que indica a citação (*quotation*) codificada. Havendo convergências de sentidos entre unidades passámos a codificá-las com códigos estabelecidos anteriormente, pois essa recodificação permite retomar o documento primário, as unidades de origem (*quotation*).

Por meio da identificação das relações entre esses códigos, algumas relações foram empiricamente observadas, conforme ilustrado nas figuras seguintes:

Figura 53 - Correlações entre códigos.

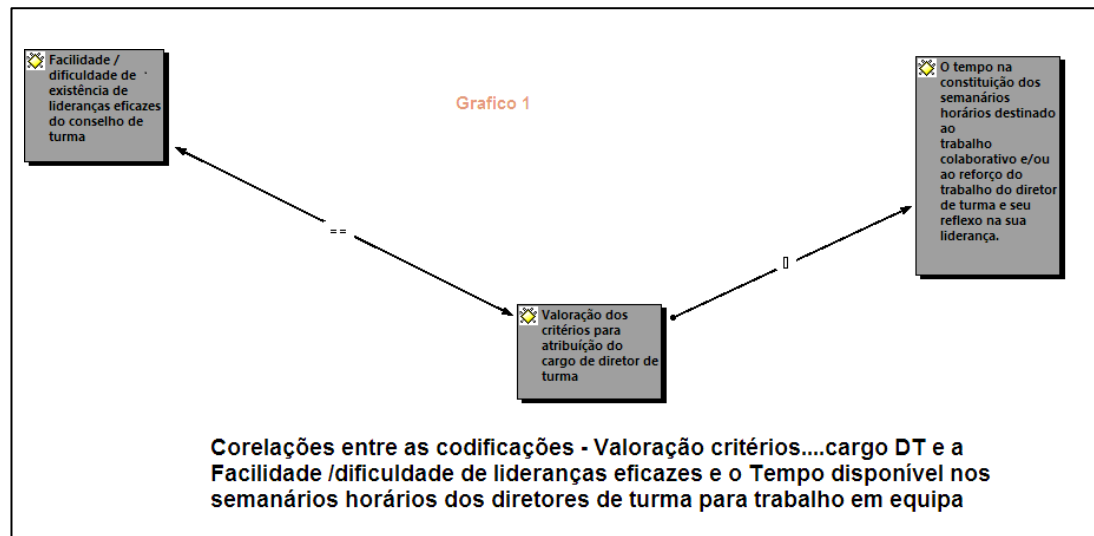
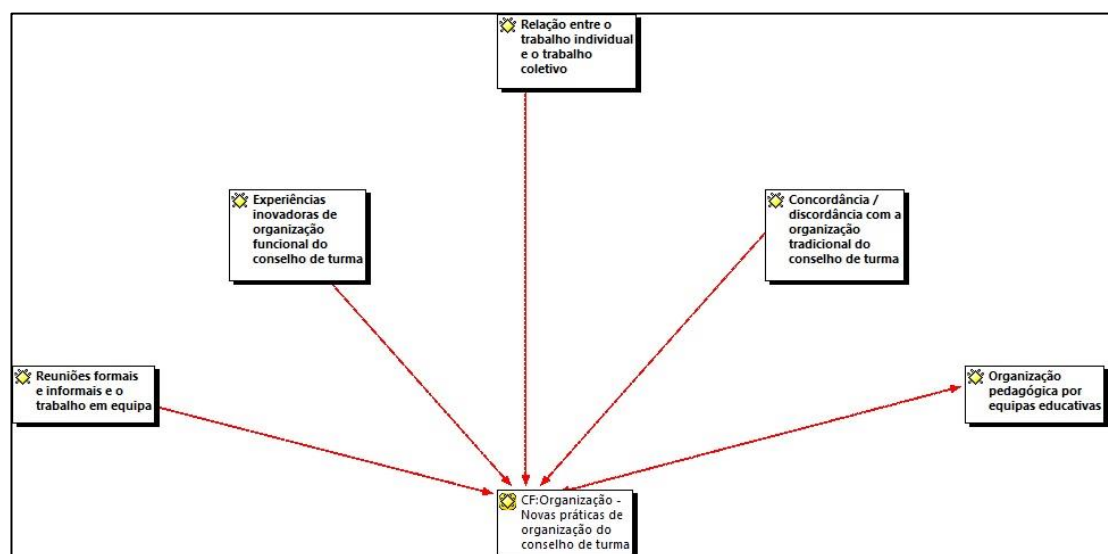


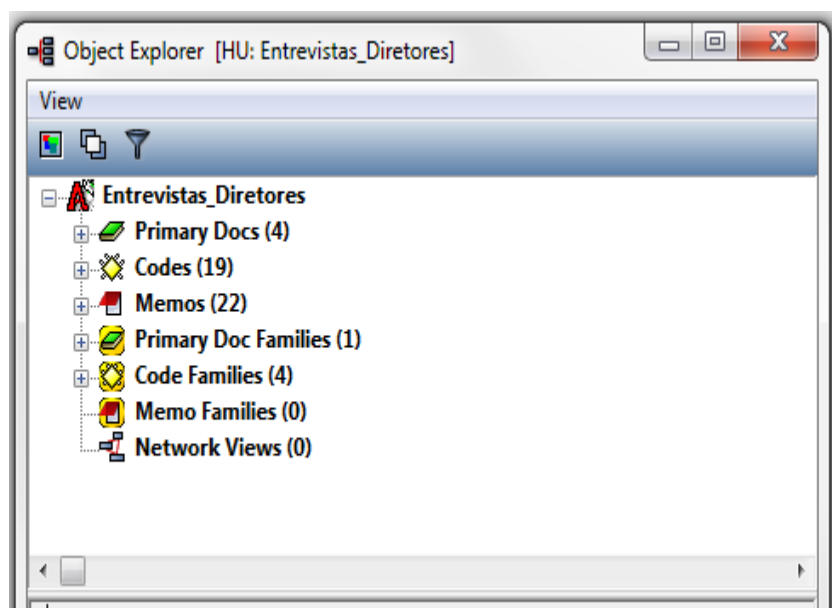
Figura 54- Relação entre as codificações.



Organização – Novas práticas de organização do Conselho de Turma.

Concluído este processo a HU (Unidade Hermenêutica) apresentava o seguinte:

Quadro 137 - Lista da HU.



O acompanhamento do processo efetuou-se paralelamente ao processo de codificação, formação de famílias de códigos e análise de relações entre códigos.

Na primeira fase de codificações, os códigos aplicados – citações, foram definidos pelo referencial teórico. Nas fases seguintes, os conceitos gerais do referencial teórico foram aprofundados tendo sido criados conceitos mais específicos que deram origem ao surgimento de novos códigos.

De acordo com os preceitos de teoria fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), foi possível identificar outros conceitos que não faziam parte do referencial teórico, mas que foram incorporados a análises posteriores, compondo um quadro teórico-analítico mais rico e completo do que o desenhado inicialmente.

7.3.3 – Grupos de Discussão

Ni los grupos, ni los datos, hablan por sí solos. Hablan a través de esse nudo que es el investigador. La comprensión de esto conduce a ubicar los procedimientos en instrumentos que sirven para desenredar el nudo. Para que el investigador se desnude (Callejo, 2001).

A relevância do grupo como instrumento de investigação utilizado em diversas disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia social, psicanálise, saúde, educação, políticas públicas, comunicação e marketing, remete-nos historicamente para Elton Mayo, no início de 1930. A partir de 1940 entram em cena o enfoque psicodramático de Lewin e Moreno e o grupo de encontro postulado por Rogers. Posteriormente a psicanálise teve uma grande influência no estudo dos grupos e das técnicas grupais (Gutierrez, 2008; 2009; 2011; Lapassade, 1989).

A compreensão sobre a utilidade do grupo passou por uma evolução e diferenciação em virtude de diversas abordagens originárias de âmbitos distintos. Assim, diferentes nomes são usados para se referirem a um mesmo tipo formal de grupo, entre eles o *focus group*, de origem anglo-saxónica é o mais conhecido. Por outro lado, o termo Grupo de Discussão (GD), remete-se a uma técnica posterior que tem origem em Espanha a partir de dos anos 70 do século XX.

As origens do Grupo de Discussão em Espanha estão ligadas ao contexto da história política do país e aos nomes da sociologia crítica de Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí, Ángel de Lucas, Francis Pereña e José Luiz Zárraga, assim como aos trabalhos mais recentes de investigadores formados por eles (Callejo, 2001; Dominguez & Davila, 2008; Gutierrez, 2011). No momento histórico do surgimento de GD, a sociologia espanhola estava predominantemente identificada com as práticas quantitativas da pesquisa de opinião, utilizando o questionário (*encuesta*). O GD surge, então, como algo inteiramente novo, contrário ao formalismo instrumental da sociologia empírica e, como narra Callejo (2001), foi construído com os materiais críticos do momento: estruturalismo, psicanálise e Escola Crítica de Frankfurt. Em torno do Grupo de Discussão.

Ibáñez, Orti e De Lucas, fundadores também da chamada “Escola Crítica Qualitativista Madrilenha” (Godoi & Coelho, 2011) refundaram teoricamente o grupo de discussão, iniciando a sua prática na realização de estudos de mercado. Nos primeiros momentos, a prática do GD aproximava-se muito de um grupo terapêutico e o papel de moderador e interprete dos fenómenos produzidos na microssituação do grupo eram atribuições prioritariamente de um psicanalista. No entanto, esta proximidade e semelhança ao grupo terapêutico logo foi abandonada e o centro da análise passou a ser a macrosituação social dos participantes do grupo, sendo a figura do psicanalista substituída pela do investigador em ciências sociais. O GD não permaneceu reduzido à pesquisa de mercado, mas atraiu o interesse de pesquisas de diferentes campos das ciências sociais e humanas.

Alonso (1998) descreve de maneira simples que o GD é um grupo artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador. Noutros termos, a finalidade do grupo reside em recuperar a participação ativa do sujeito na pesquisa, outorgando-se a liberdade para expressar a sua opinião sobre o sentido das suas ações relacionadas à sua vida quotidiana. Será ainda de ressaltar que, na realidade, o GD não constitui *a priori* um grupo, visto tratar-se de um “processo de reagrupação” (Callejo, 2001). Poderemos então dizer que o movimento de “desenrolar” do grupo se dá entre o incentivo à reagrupação e o impedimento de que o grupo chegue a consolidar-se.

Tal processo acontece, na narrativa de Ibáñez (2003). Em três níveis: a) integração pessoal, que se refere à busca da integração do sujeito no grupo; b) integração social, que trata da busca da posição do sujeito; c) integração sistémica, que consiste na busca da integração do grupo no sistema.

O uso de grupos de discussão é mais um método de investigação social já consolidado, que assume a forma de discussão estruturada, que envolve a partilha progressiva e a clarificação de pontos de vista e ideias dos participantes. Usado inicialmente em estudos de mercado, é agora extensamente aplicado a uma variedade de contextos de aplicação e de investigação académica com vista à produção de informação e de conhecimento. Esta técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que necessitam ser exploradas com maior detalhe. Nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse (Morgan, 1988). Podem juntar-se professores, pais, diretores para falarem sobre o seu trabalho ou sobre os que trabalham com as suas crianças (Bogdan, 1994). Geralmente revela-se uma boa forma de obter novas ideias sobre temas a discutir em entrevistas individuais.

O grupo de discussão apresenta-se como uma técnica de conversação que faz parte da família das pesquisas de índole qualitativa e situando-se próxima das entrevistas em grupo, (focus group), distingue-se destas e adquire um carácter próprio. Ou seja, na opinião de alguns autores, nomeadamente Callejo (2001), que têm levado a efeito pesquisas utilizando o grupo de discussão, o que encontramos de particular e inovador na aplicação desta técnica, reside no facto de durante o debate, perante um tópico de discussão, cada um dos elementos do grupo terá a possibilidade de apresentar, defender, de construir e desconstruir os seus pontos de vista numa lógica de interação que, gradualmente, se torna mais profunda e complexa, chegando-se, por fim, naturalmente, a um conjunto de opiniões comuns a todos os intervenientes. Neste sentido, e segundo Ortega (2005), precisamos de investigações que utilizem o grupo de discussão como técnica para recolha de informação que se centrem em determinados campos ou âmbitos de aplicação. Por exemplo, centrando-se no âmbito educativo, o grupo de discussão traz aspetos importantes ao estudo de problemáticas que se revistam de complexidade como (...) a análise da cultura institucional, (...) atitudes dos estudantes face aos planos de estudo, (...).

Com a finalidade de garantir o diálogo entre os participantes, há duas questões que se impõem como fundamentais: a homogeneidade e a simetria. No entender de Sánchez-Pinilla (2008), a simetria evita que apareçam relações de dominação existentes no espaço social e que poderiam impedir a existência do grupo como tal. Conceito semelhante, que contribui para a circulação de discursos é o da homogeneidade social entre os participantes Callejo (2002).

Outra questão relevante ao entendimento do GD e sua organização particular de sentido é justamente a necessidade de compreendê-lo como um *locus* de produção de sentidos coletivos originários e incorporados na trajetória social dos indivíduos. Desta forma, ainda que o grupo seja considerado como um todo, e não como um somatório de indivíduos, Ibáñez (2003) alerta de que se trata no grupo de uma unidade mínima de interação social e, como tal, reproduz uma ordem social. Assim, ideologia, contradição e conflito são termos que atravessam as obras, os textos e relatórios de investigação dos percursos do GD, bem como a observação das suas práticas de condução de grupo. Isto porque na relação dialética que surge entre o investigador/mediador e o grupo, o

discurso adquire o seu sentido e possibilita a revelação dos sistemas ideológicos subjacentes Orti (1986). Um Grupo de Discussão é um dispositivo de análise que depende do processo de “colocação em colisão” Ibáñez (2010) de diferentes discursos sociais. Trata-se de uma técnica na qual os conflitos sociais têm lugar privilegiado e, por este motivo, é capaz de captar a dimensão incoerente do discurso.

O formato típico destes grupos envolve um grupo relativamente homogêneo de cerca de seis a oito indivíduos que se reúnem num período de cerca de uma hora e meia a duas. A interação do grupo é moderada pelo investigador que estabelece os tópicos ou perguntas para discussão. Embora na presente investigação se opte pelo encontro físico dos participantes no grupo de discussão, verifica-se atualmente um crescente interesse em grupos virtuais tirando partido dos progressos atingidos com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

O principal objetivo desta ferramenta é o de reunir, simultânea e sequencialmente, os diferentes parceiros envolvidos na organização Escola, (diretores, professores de diferentes conselhos de turma, coordenadores de diferentes organizações) e recolher uma vasta quantidade de informação qualitativa num espaço de tempo razoavelmente curto. Ao partilhar e comparar as suas experiências e pontos de vista, os participantes geram novos conhecimentos e atendimentos. O método permite ao investigador examinar as diferentes perspetivas dos participantes e examinar a forma como as discussões se vão configurando em conversas que decorrem naturalmente num contexto de grupo.

O papel do moderador/investigador na discussão do grupo tem o intuito de dar abertura à discussão e de alargar o seu âmbito ou as suas oportunidades de resposta. Apresentamos no Quadro 138 as fases de implementação.

Quadro 138 - Fases para implementação dos Grupos Discussão.

Fase 1	- Seleção dos participantes
Fase 2	- Papel e funções do investigador/moderador
Fase 3	- Definição dos tópicos para discussão
Fase 4	- Decorrer da discussão
Fase 5	- Análise e relatório dos resultados

a) Fase 1 – Seleção dos participantes

Serão constituídos dois grupos de discussão pois, segundo a literatura consultada, limitar o trabalho a um único grupo pode prejudicar a legitimidade do

estudo. Cada grupo será composto por seis indivíduos, para que cada elemento possa intervir, impedindo a formação de subgrupos, garantindo um certo grau de homogeneidade a fim de evitar desequilíbrios significativos no poder e estatuto dentro do grupo. Sabemos, no entanto, que é desejável a existência de uma diversidade de características e por este facto os dois grupos de discussão serão constituídos por indivíduos de diferentes escolas da Zona Oeste.

b) Fase 2 – Papel e funções do investigador/moderador

O papel do moderador é decisivo para o sucesso da discussão em grupo. Requer competências muito sólidas e aptidões na sua função de moderador, pondo as pessoas à vontade, projetando-se a si próprio de uma forma positiva para motivar o grupo e mantendo o interesse dos participantes até ao fim. Os moderadores têm de possuir boas capacidades de comunicação, sensibilidade relativamente às questões em discussão e capacidade para explorar um tópico, no sentido de conseguir uma discussão mais aprofundada, e de questionar o consenso aparente quando este parece estar construído com base na conformidade.

Assim, para que o grupo de discussão possa ter sucesso, convirá referir e sublinhar alguns vetores essenciais que dizem respeito ao investigador e que passam, em primeiro lugar, por promover a confiança de todos os participantes, estimular, compreender e aceitar as ideias de todos de modo a integrá-las sem manipular ou cortar o discurso dos atores envolvidos e, em segundo lugar, gradualmente passe de uma não diretividade explícita a uma diretividade implícita.

(...) a dinâmica do grupo de discussão move-se entre o fomento da reagrupação e o impedimento da consolidação do grupo. O grupo consolida-se face ao observador, face ao que representa o observador-moderador e face a uma situação que é, em princípio, inconsistente, na qual os participantes aguardam instruções. O moderador é o dispositivo da dinâmica quem tem de estar continuamente a analisar o grupo para regular os seus consensos e, de alguma maneira, o processo de reagrupação (Callejo,2001:131).

À parte destes requisitos que parecem ser indispensáveis e que estão diretamente relacionados com o investigador-moderador, o grupo de discussão exige, para além dos conhecimentos relativos ao processo de investigação, outras características pessoais

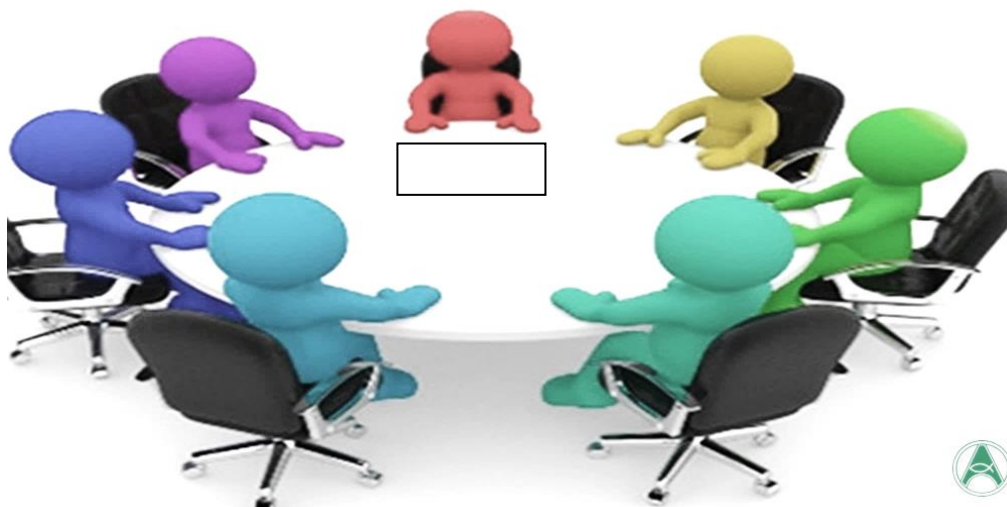
Apresentaremos, de seguida, o Quadro 139 com a síntese das principais recomendações sobre posturas que o moderador deve adotar e aquelas que deve evitar:

Quadro 139 - Posicionamentos adequados e inadequados do moderador (Fonte: EnEPQ, a partir de Callejo (1998); Gutierrez (2008)).

Posicionamentos Adequados	Posicionamentos inadequados
Estabelecer a movimentação do grupo, após haver deixado clara a sua exposição e identidade inicial.	Estabelecer ou contribuir para a formação de contextos e conceitos que não sejam estabelecidos propriamente pelos participantes.
Utilizar propostas de cenários possíveis, enquadrando o discurso na prática concreta dos participantes. Somente no final, podem-se revelar as propostas pré-desenhadas.	Delimitar e impor os temas ou conceitos que não possam ser abordados ou tenham de ser descartados pelos participantes, por não se ajustarem às vivências ou interesses dos sujeitos.
Não se posicionar como uma pessoa de fora, mas como um prolongamento do discurso interno.	Comentar, por questões pessoais ainda que seja brevemente, os aspetos tratados ao longo da conversação.
Solicitar a ampliação de contextos que os participantes se referem ao longo da conversação	Discutir ideias, opiniões ou situações manifestadas pelos sujeitos caso pareçam incoerentes ou sem sentido ao moderador.
Incitar a ideia de que toda a conversa é importante e significativa para a pesquisa, assumindo o papel de escuta sensível e sensibilizante aos temas tratados.	Referendar ou invalidar pontos de vista.
Promover os comentários relacionados direta ou indiretamente com o tema da conversação, estimulando a tratar os temas colaterais que pareçam oportunos	Evitar ruturas e transições bruscas entre um tema e outro.
Chamar à participação os participantes que não falam.	Privilegiar a participação de especialistas ou preferentes.
Ser rigoroso e literal em reproduzir ou recordar aspetos das conversações e observações desenvolvidas	Incitar o diálogo, perguntando ou pedindo ampliação de informação a partir de perguntas concretas sobre o tema em questão.

A distribuição dos participantes num grupo de discussão deve seguir as normas das reuniões em grupo com moderador, localizando-se este de forma a ser visto e visualizar todos os participantes.

Figura 55 - Posicionamentos adequados do moderador e participantes (Fonte: Web adaptado).



c) Fase 3 – Definição dos tópicos para discussão

É importante definir e limitar com muito cuidado os tópicos a abordar, dado que todos os participantes têm de ter uma oportunidade para participar na discussão. Será elaborada uma lista de 4 a 5 questões formuladas de forma clara, que depois de cuidadosamente definidas e organizadas seguirão uma certa sequência, começando pelas mais genéricas. O investigador usará um tópico de abertura para envolver o máximo número de participantes possíveis e para promover a discussão.

d) Fase 4 – Decorrer da discussão

A discussão será lançada de forma suficientemente aberta, introduzindo o assunto da sessão e colocando uma questão simples de interesse geral. Assim, cada participante poderá dar a sua opinião inicial ou fazer observações iniciais sobre o assunto. À medida que a discussão vai decorrendo, o objetivo é clarificar, aprofundar e cobrir todos os ângulos. O objetivo do investigador é o de permitir que se gere dentro do grupo uma discussão que seja o mais relevante possível, assegurando-se, ao mesmo tempo, que os tópicos e as questões de interesse para a avaliação sejam abrangidos dentro do tempo estabelecido. Tal envolve decidir quando se deve mudar a discussão para outro tópico, mantendo a discussão relevante e centrada, e escolher quando se deve permitir que a discussão saia um pouco do limite estabelecido para a temática em análise.

e) Fase 5 – Análise e relatório dos resultados

Esta fase final consiste em interpretar e comparar a informação dada pelos participantes e procurar opiniões partilhadas e divergentes em cada grupo.

A informação recolhida será codificada para poder organizar os resultados em relação aos objetivos do estudo. A interpretação dos dados tem de ter em conta e distinguir dois aspetos importantes da discussão: o que os participantes consideram interessante e o que pensam ser importante. A análise dependerá do número de grupos de discussão e da natureza das questões colocadas. Os resultados provenientes dos diferentes grupos serão comparados para identificar qualquer tipo de convergência. O relatório conterá citações das declarações dos participantes que se considerem relevantes para a investigação, juntamente com o resumo da discussão.

Pontos fortes e limitações deste tipo de abordagem.

Este tipo de método de discussão oferece informação detalhada sobre os valores e opiniões dos participantes. À medida que novos dados e nova informação for emergindo da discussão de grupo, as perspetivas são menos influenciadas pela interação com o investigador. O facto de se reunir um certo número de pessoas permite haver um determinado equilíbrio nas respostas dadas e torna mais fácil à equipa de avaliação definir a opinião geral sobre um assunto em particular. É devido à participação de várias pessoas, que o grupo de discussão obtém um nível de “controlo de qualidade” sobre os dados recolhidos, julgando os prós e os contras da argumentação de cada pessoa, evitando, assim, opiniões extremas. Num curto período de tempo – de uma hora e meia a duas horas – é possível recolher uma grande quantidade de informação qualitativa.

Como limitações apontaremos principalmente o facto de serem necessárias determinadas competências para gerir a dinâmica de grupo e obter uma discussão equilibrada, evitando a influência dominante dos líderes de opinião existentes no grupo. A discussão pode, por vezes ser tendencial, devido ao facto de os participantes estarem sujeitos a um efeito de dependência e produzirem, por exemplo juízos positivos *a priori*. Uma dinâmica contrária poderá ser observada em grupos, particularmente em situações onde há poucas oportunidades para expressar opiniões.

O processo seguido para o desenho e construção do instrumento a aplicar, obedece à matriz que a seguir apresentamos. No nosso caso pretendemos esclarecer os resultados obtidos com as entrevistas individuais aos diretores de escola, assumindo, assim, que o recurso ao GD é da maior utilidade para o esclarecimento dos nossos problemas de investigação. Desta forma, o guião construído para o GD suscitou-nos grandes cuidados, procurando não o afastar demasiado do guião construído para a entrevista, tendo por base a bibliografia consultada. Segundo Gutierrez (2001):

“El guión es un instrumento que consiste en una ordenación temática de interés para los objetivos de la investigación. En realidad, los temas, los aspectos temáticos, quedan concertados en una especie de listado de cuestiones a plantear y/o discutir por el grupo. La estructura que sigue el guión es secuencial, y discurre de lo más amplio y vago a lo mas concreto y preciso. Gutiérrez (2001).

Quadro 140 - Perfil dos elementos do GD.

Idade	Sexo (M/F)	Formação Acadêmica	Escola/Agrupamento	Tempo de Serviço

O guião foi construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica apresenta um carácter matricial, em que a substância do guião é organizada por temas, objetivos, questões orientadoras e tópicos/observações. A cada tema corresponde um ou mais objetivos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta.

O guião do Grupo de Discussão está estruturado por temas, objetivos, questões orientadoras e tópicos/observações. Assim, o tema A – Legitimação do Grupo de Discussão, tem como objetivo legitimar o GD e tem como questões orientadoras, a apresentação do moderador e dos elementos do GD, dar a conhecer os objetivos da Investigação, e solicitar autorização para a gravar os trabalhos, como se pode constatar pelo Quadro 141.

Quadro 141 - Legitimação do GD.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
A – Legitimação do GD (Grupo de Discussão)	Legitimar o GD	- Apresentação do moderador; - Apresentação dos elementos do GD; - Dar a conhecer os objetivos da investigação; - Solicitar autorização para gravar a entrevista.	O moderador deve seguir o guião com a sequência prevista; O moderador põe em prática o GD, devendo estar informado sobre os tópicos, estar familiarizado com todas as técnicas de interação de grupo; O moderador deve motivar os elementos do GD a envolverem-se de forma ativa; Os participantes devem entender os princípios subjacentes à sessão.

O tema B – Liderança, tem como objetivo conhecer a representação que estes participantes têm da liderança e gestão pedagógica do conselho de turma e apresenta as seguintes questões orientadoras: 1) As competências do Diretor de Turma, criam condições para o exercício de uma efetiva liderança?; 2) Atendendo à figura do Diretor de Turma, comente a forma como coexistem as questões burocráticas e as questões pedagógicas?; 3) O órgão de gestão intermédia – Conselho de Turma – depende de um diretor de turma – líder. Da sua experiência pode afirmar que é fácil existirem lideranças eficazes?; 4) Que fatores contribuem?.

Quadro 142 - Tema- B Liderança.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
B - Liderança	1. Conhecer a representação que estes participantes têm da liderança e gestão pedagógica do Conselho de Turma.	1.1- As competências do Diretor de Turma, criam condições para o exercício de uma efetiva liderança? 1.2- Atendendo à figura do Diretor de Turma, comente a forma como coexistem as questões burocráticas e as questões pedagógicas? 1.3- O órgão de gestão intermédia – Conselho de Turma - depende de um diretor de turma - líder. Da sua experiência pode afirmar que é fácil existirem lideranças eficazes? 1.4- Que fatores contribuem?	<i>Solicitar aos participantes que deem a conhecer o seu posicionamento sobre a organização pedagógica e funcional da escola.</i> <i>A organização dos horários / semanários do DT (não) deixam espaço/tempo para a necessária relação formal e informal com os seus pares e com os seus alunos.</i> <i>A composição e organização formal do CT (não) proporcionam a partilha de experiências no seu seio.</i> <i>O cargo de DT é uma função que todos gostam de exercer ou todos (fogem) rejeitam.</i>

O tema C – Organização, apresenta três grandes objetivos: 1) Identificar procedimentos adotados na distribuição do serviço docente em particular na constituição dos conselhos de turma e na atribuição do cargo de diretor de turma, com as seguintes questões orientadoras: 1.1 - Que critérios foram adotados para a constituição dos conselhos de turma?; 1.2 - O que mais pesou nos critérios que foram adotados para atribuição do cargo de Diretor de Turma?; 1.3 - A estrutura organizacional do conselho de turma (CT), favorece o trabalho cooperativo e colaborativo?. 2) O segundo objetivo centra-se em conhecer o

trabalho do CT em relação às competências básicas, com as seguintes questões orientadoras: 2.1 – De que forma o CT define as ações a desenvolver por cada professor para a aquisição das competências, numa perspetiva transversal e numa perspetiva específica?. 3) O terceiro objetivo pretende conhecer novas práticas de organização do “Conselho de Turma”, com as seguintes questões orientadoras: 3.1 - Tem conhecimento ou já experimentou novo tipo de organização funcional para o CT?; 3.2 - Concorde com a organização tradicional do ensino em que a unidade básica é a turma?; 3.3 - No semanário horário dos docentes, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho coletivo?; 3.4 - O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas?.

Quadro 143 - Tema C – Organização.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
C - Organização	1. Identificar procedimentos adotados na distribuição do serviço docente, em particular na constituição dos Conselhos de Turma e na atribuição do cargo de Diretor de Turma;	1.1- Que critérios foram adotados para a constituição dos Conselhos de Turma? 1.2 – O que mais pesou nos critérios que foram adotados para a atribuição do cargo de Diretor de Turma? 1.3 – A estrutura organizacional do CT, favorece o trabalho cooperativo e colaborativo?	<i>Tempo destinado ao trabalho em grupo.</i> <i>A importância do PCT (projeto curricular de turma).</i> <i>A importância do trabalho em equipa?</i>
	2. Conhecer o trabalho do CT em relação às competências básicas;	2.1 – De que forma o CT define as ações a desenvolver por cada professor para a aquisição das competências, numa perspetiva transversal e numa perspetiva específica?	<i>Compete às diferentes disciplinas e seus docentes explicitar de que modo a operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem;</i> <i>A operacionalização específica será feita na perspetiva de cada disciplina tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber;</i>

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
	3. Conhecer novas práticas de organização do “Conselho de Turma”.	3.1 – Tem conhecimento e já experimentou novo tipo de organização funcional para o CT? 3.2 - Concorde com a organização tradicional do ensino em que a unidade básica é a turma? 3.3 - No semanário horário dos docentes, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho coletivo? 3.4 – O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas?	<i>A organização administrativa e a diferenciação pedagógica.</i> <i>Trabalho colaborativo – Trabalho de pares.</i> <i>Articulação entre a necessidade de flexibilizar e a organização turma/ano/ciclo.</i>

O tema D – Autonomia, apresenta como objetivo: Compreender qual é o grau de autonomia do conselho de turma, na perspetiva dos diferentes elementos do GD, com as seguintes questões orientadoras: 1.1 Estabeleça correspondência entre a autonomia do Conselho de Turma e a autonomia da Escola Pública?; 1.2 Essa autonomia manifesta-se a que níveis?; 1.3 A autonomia do Conselho de Turma contraria a pretensa liderança do Diretor de Turma? Ver Quadro 144.

Quadro 144 - Tema D – Autonomia.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
D - Autonomia	1. Compreender qual é o grau de autonomia do Conselho de Turma, na perspectiva dos diferentes elementos do GD.	1.1 - Estabeleça correspondência entre a autonomia do Conselho de Turma e a autonomia da Escola Pública? 1.2 - Essa autonomia manifesta-se a que níveis? 1.3 - A autonomia do Conselho de turma contraria a pretensa liderança do Diretor de Turma?	<i>Os vários modelos de gestão escolar têm caminhado no sentido de uma maior “autonomia escolar”.</i> <i>Como podemos falar de autonomia quando a unidade básica de organização de atividades formativas dos alunos é a turma / classe.</i>

Tema E – Outros Aspectos, com o objetivo de finalizar o trabalho do GD, questionando-se os elementos do GD do seguinte modo: 1.1 Considera haver ainda aspetos importantes que não foram abordados e que gostaria de realçar? Ver esquema apresentado no Quadro 145.

Quadro 145 - Tema E – Outros Aspectos.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
E – Outros aspetos	1.- Finalizar a entrevista.	1.1- Considera haver ainda aspetos importantes que não foram abordados e que gostaria de realçar?	

Finalmente, o tema F – Onde o entrevistador manifesta o sentimento de gratidão pela colaboração e disponibilidade dispensada. Quadro 146

Quadro 146 - Tema F - Finalização da entrevista.

Temas	Objetivos	Questões orientadoras	Tópicos / Observações
F - Agradecimento	Manifestar sentimento de gratidão pela colaboração e disponibilidade.		Agradecimento pela disponibilidade.

Validação do Guião de Grupo de Discussão.

Antes da sua aplicação do Guião do Grupo de Discussão, procedeu-se à validação do instrumento, no sentido de otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida. Para o efeito o guião do Grupo de Discussão foi submetido a revisão por um painel de peritos, Juízo de Expertos, para avaliação em termos da substância das questões e das suas características técnicas (Afonso, 2005).

Criámos uma tabela de valoração que acompanhou o guião do GD com o objetivo de ser preenchido por cada perito/ juiz, apresentando a seguinte estrutura:

Quadro 147 - Valoração do guião do Grupo de Discussão.

Adequa-se aos objetivos do projeto	1	2	3	4	5
As indicações e instruções para sua conclusão são adequadas	1	2	3	4	5
A linguagem utilizada é clara e compreensível	1	2	3	4	5
As questões orientadoras apresentam-se de forma fundamentada	1	2	3	4	5
Os tópicos/ Observações apresentam-se como um bom suporte para o moderador do Grupo de discussão	1	2	3	4	5

Alteraria algum aspeto formal ou de conteúdo das questões orientadoras que não resultasse adequado e/ou compreensível?

Acrescentaria alguma questão?

Eliminaría alguma questão?

Outras observações ou sugestões para melhoria do guião.

Do retorno obtido, a valoração situa-se entre o nível 4 e o nível 5, anexos da Pasta 6 contida no CD 1. Os campos abertos não foram utilizados pelos peritos/juízes.

Dois juízes não utilizaram a tabela de valoração, expressando as suas opiniões através de um texto descritivo, como a seguir apresentamos no Quadro 148.

Quadro 148 - Apreciação global do instrumento.

Exp. 1 (...) He leído el cuestionário y en general me parece bien, no tengo nada que añadir.
Exp. 2 (...) <i>Fátima lo que me has mandado me parece perfecto. No tengo ninguna observación que hacerte. Sigue trabajando (...)</i>
Exp.3 (...) 1. Quanto ao impresso de valoração globalmente atribuo o valor máximo e não alteraria qualquer questão. 2. (...) considero o Guião bem concebido e que as questões orientadoras correspondem aos objetivos a atingir apresentados no guião.

Elaborámos igualmente uma tabela resumo onde se pode constatar a correspondência entre o instrumento e os objetivos de estudo, como a seguir apresentamos no Quadro 149.

Quadro 149 - Correspondência entre o instrumento e os objetivos de estudo.

Objetivos de estudo	Grupo Discussão
6. Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas	C- 2.1; 3.2
7. Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo	C- 1.3; 3.1; 3.3; 3.4
8. Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT / Coordenador de Equipa	B- 1.1; 1.2; 1.3; 1.4
9. Questionar a autonomia do conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas	D- 1.1; 1.2; 1.3
10. Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o funcionamento de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual	C- 2.1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4

Os grupos de discussão tiveram lugar em datas previamente combinadas que obedeceram à disponibilidade dos elementos e do moderador. Assim o grupo de discussão GD1 – GD Caldas realizou-se no dia 21 de novembro de 2014, pelas 17 horas, na sala de reuniões do CEFAE (Centro de Formação dos Agrupamentos de Escolas), situado na Escola Secundária Rafael Bordalo

Pinheiro em Caldas da Rainha. O grupo de discussão GD2 – GD Nazaré realizou-se no dia 30 de janeiro de 2015, pelas 17 horas, na sala de reuniões da Biblioteca Municipal da Nazaré.

Todos os intervenientes tinham sido contactados e consultados sobre data, hora e local para a realização dos grupos de discussão, tendo manifestado a sua anuência. Os locais de reunião foram cedidos pelas respetivas entidades após contactos prévios onde foram enviados os pedidos de autorização que se encontram no anexo da Pasta 6 contida no CD 1.

Em cada sessão, as salas foram devidamente preparadas para as reuniões, tendo sido instalada uma mesa retangular com dimensões generosas, com sete cadeiras, sendo o topo para o moderador e tendo os seis elementos de cada grupo escolhido os seus lugares. O assistente ocupou um lugar numa mesa lateralmente e ocupou-se do funcionamento do equipamento de registo e tomada de notas da reunião, assegurando que estavam reunidas as condições para uma gravação de qualidade.

Os dados foram registados em suporte digital áudio tendo sido utilizado o nosso equipamento, um gravador digital “Sony” ICD-PX333.

Antes de iniciar as sessões foram realizadas pequenas reuniões nas quais o investigador explicou aos elementos intervenientes os objetivos da investigação, e clarificou as questões que gostaria de ver respondidas pelos participantes. Finalmente disponibilizou-se para responder às dúvidas que surgissem e confirmou a duração prevista para as reuniões em 90 minutos, e a confidencialidade das declarações prestadas, esclarecendo que os materiais transcritos e publicados seriam identificados por pseudónimo atribuído pelo investigador.

Embora a maior parte dos intervenientes se conhecesse, procedeu-se no início a uma breve apresentação, assim como do moderador e assistente.

As reuniões decorreram num ambiente de cordialidade tendo cumprido os objetivos previstos. No final da sessão o investigador agradeceu aos intervenientes o seu trabalho e recebeu destes o agrado pela oportunidade desta participação.

Após a recolha dos depoimentos por registo digital áudio procedeu-se à transcrição *verbatim* para texto em formato Word. Não se operou qualquer corte nas transcrições mas efetuou-se uma seleção excluindo da transcrição (Gil Flores, Garcia Jiménez, & Rodriguez Gómez, 1994) de todas as partes que considerámos sem interesse para a investigação.

Sendo a nossa análise sobre grupos de discussão, sabíamos que embora os procedimentos fossem idênticos aos estabelecidos nas entrevistas, o objeto daqueles é diferente pelo que nos centrámos na dimensão da opinião coletiva e expressão produzida em grupo, o que difere da análise da opinião individual. Nesta base tornou-se mais complicada segmentação e a criação das citações. Por metodologia de trabalho optámos por proceder à leitura e releitura dos textos produzidos até estarmos “por dentro” dos factos da discussão. Das leituras e releituras, extraímos que as argumentações produzidas e recolhidas foram de

uma riqueza que excederam as nossas previsões, tendo os participantes revelado um nível de intervenção e de interação muito considerável. Nesse sentido, podemos considerar que as discussões atingiram os objetivos a que nos tínhamos proposto permitindo obter adequadas opiniões de dois grupos de docentes para as questões da nossa investigação.

A análise de conteúdo referente aos dados dos Grupo de Discussão obedeceu à mesma estrutura e procedimentos utilizados para o tratamento das entrevistas e que está descrito em neste capítulo no ponto 7.3.2. Assim, os procedimentos consistiram: 1) na leitura e releitura da transcrição; 2) na redução dos dados obtidos e codificação; 3) na apresentação dos dados de acordo com a codificação; 4) nas conclusões e verificação dos dados.

Os grupos de discussão tiveram a seguinte composição:

Quadro 150- Composição e perfil dos elementos do grupo discussão – AgSC – Caldas.

Grupo de discussão GD1	Codificação	Professor / cargo	Área disciplinar	Idade	Sexo
AgSC	P1	Órgão de gestão	1.º Ciclo	55	F
	P2	Órgão de gestão	EF	56	F
	P3	Diretora de turma	Português/ História	54	F
	P4	Diretora de turma	EVT	42	F
	P5	Professor /Centro Formação	História	54	M
	P6	Professora	Ed. Especial	46	F

Quadro 151 - Composição e perfil dos elementos do grupo discussão – AgN – Nazaré.

Grupo de discussão GD2	Codificação	Professor / cargo	Área disciplinar	Idade	Sexo
AgN	P1	Órgão de gestão	EVT	59	M
	P2	Órgão de gestão	Pré-escolar	58	F
	P3	Diretora de turma	Ciências	48	F
	P4	Diretora de turma	Matemática	42	F
	P5	Professora /Centro Formação	Matemática	39	F
	P6	Professora	Ed. Especial	35	F

Para a codificação dos dados considerámos como unidade de análise as opiniões individualmente produzidas, como respostas às questões colocadas pelo moderador com base no guião. Nesta base, procedemos à aplicação dos códigos aos textos (PD) - documentos primários inseridos na Unidade Hermenêutica (HU).

No Quadro 152 apresentamos os códigos criados e as famílias a que correspondem.

Quadro 152 – Códigos GD - Famílias / Codificação.

FAMÍLIAS	CODIFICAÇÃO
Liderança – Representação dos diretores sobre a liderança e gestão pedagógica do conselho de turma	Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação
	Coexistência das questões burocráticas e pedagógicas na função de diretor de turma
	Facilidade/dificuldade de existência de lideranças eficazes do conselho de turma
	Fatores que contribuem para a liderança eficaz
Organização – Procedimentos adotados na distribuição do serviço docente para a constituição dos conselhos de turma e cargo de diretor de turma	Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma
	Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma
	Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa
Organização – Trabalho do CT em relação às competências básicas	Forma como o CT define as ações p/ aquisição competências básicas
Organização – Novas práticas de organização do conselho de turma	Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma
	Concordância com a organização tradicional do conselho de turma
	Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo
	Organização pedagógica por equipas educativas
Autonomia – Grau de autonomia do conselho de turma na ótica dos elementos dos GD's	Correspondência do conselho de turma e autonomia da escola pública
	Níveis de manifestação de autonomia
	Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma
Outros aspetos de realce	

Durante o tratamento e análise pormenorizada dos dados, verificou-se que era importante criar novos códigos que assegurassem aspetos de realce para a nossa investigação, assim a listagem resultante contém 21 códigos conforme o Quadro 123 apresentado a seguir.

Quadro 153 - Lista de códigos.

HU: Grupos Discussão-1
File: [I:\FÁTIMA_SALIO\ATLAS.ti\Grupos de Discussão\Unidade Hermenêutica\Grupos Discussão-1.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 09-05-15 08:58:09

Autonomia CT - Autonomia Esc. Pública
Autonomia CT - Liderança DT
Autonomia é virtual
Coexistência Questões Burocrática-Pedagógicas
Concordância Organização CT
Contrato de autonomia em que e...
Critérios Constituição CT
Equipas Educativas
Estão a cumprir horário, estão...
Exercício da Liderança
Experiências Inovadoras
Facilidade-Dificuldade Lideranças
Fatores Liderança
Forma Definição Competências Básicas
Havia a possibilidade da reuni...
Níveis Autonomia
Os professores tinham essencialmente...
P1.2 – É que os tempos de esta...
Relação CT- Trabalho Colaborativo
Relação T. Individual - T. Coletivo
Valoração cargo DT

7.3.3 – Benchmarking

A posição comum adotada pelo Conselho Europeu, em Novembro de 2000, e renovada recentemente, tendo em vista a aprovação da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, recomendou aos Estados membros, “... o apoio à capacidade das escolas para aprenderem reciprocamente a nível nacional e europeu ...”

Em termos gerais, o *benchmarking* consiste na identificação das melhores práticas utilizadas nos diferentes processos de uma organização. No *benchmarking*, a avaliação e a comparação não representam um fim em si mesmo, mas metodologias que permitem apoiar o processo de melhoria das organizações escolares.

Segundo o Modelo de Excelência em Gestão da Fundação Nacional da Qualidade – FNQ, as definições que traduzem esse processo, de forma mais autêntica são:

“É um método para comparar o desempenho de algum processo, prática de gestão ou produto da organização com o de um processo, prática ou produto similar que esteja sendo executado de forma mais eficiente, na própria ou noutra organização, visando entender as razões do desempenho superior, adaptar à realidade da organização e implementar melhorias significativas. (Comité de Benchmarking da FNQ)”

“É o processo de identificação, compreensão e adaptação das melhores práticas que se destacam dentro da própria organização ou em outra, visando melhorar o desempenho (Sarah Cook – Pratical Benchmarking)”.

Um processo de avaliação para uma *“educação empreendedora de qualidade, que contribua para a formação global de ser humano”* defende que o processo deve ser *“visto como subsídio para a tomada de decisões, é formativo, dinâmico e aberto, incide sobre ações e resultados realizados de forma participativa e procura constantemente melhorar a qualidade e a eficácia das ações educacionais empreendidas, em uma regulação de natureza sistêmica”* (SEABRAE, 2006).

De acordo com C. Alvariño, S. Arzola, et.al. (2000), *“A gestão é um elemento determinante da qualidade do desempenho das escolas, sobretudo na medida em que aumenta a descentralização dos processos de decisão nos sistemas educacionais”*. Para os mesmos autores, há um impacto sobre o clima organizacional, no exercício da liderança e na otimização dos recursos humanos e nas expectativas quanto aos resultados pretendidos, existindo um conjunto de iniciativas a serem desenvolvidas visando a adoção de procedimentos de acreditação das escolas, uso de incentivos para premiar e sancionar o desempenho da gestão, introdução de maiores exigências de *accountability* mediante o uso de um registo mais amplo de métodos de informação, uso do *benchmarking da gestão como modelo para as escolas, entre outros*.

“É necessário contar com modelos e instrumentos que permitam diagnosticar a capacidade das unidades educacionais para produzir valor agregado aos seus processos, tanto de ensino e aprendizagem como da gestão destes” (C. Alvariño, S. Arzola, et.al., 2000).

Assim, a partir do *benchmarking* é possível uma análise comparativa e a investigação das ações e dos processos que conduzem a melhores e mais eficientes práticas educativas e de gestão. Para Chiavenato (2000), essa *“comparação costuma ser um saudável método didático”* uma vez que essa metodologia permite a aprendizagem a partir dos erros e dos acertos dos outros, impedindo que se pratiquem os mesmos erros. O *benchmarking* aplicado às

organizações escolares consiste na pesquisa de melhores práticas utilizadas nos processos escolares e de ensino, com especial ênfase naqueles cujo impacto, no desempenho, permite melhorar os resultados dos alunos e a satisfação das suas famílias. Desenvolve-se através de parcerias nas quais o intercâmbio de ideias pode ser partilhado e enriquecido pelas práticas seguidas com sucesso.

Existem diferentes classificações de *benchmarking*, de acordo com o que se pretende comparar. As classificações encontradas na literatura são apresentadas no Quadro 154.

Quadro 154- Tipos de *Benchmarking*.

Benchmarking Interno	Processo onde a comparação e as análises se realizam no interior da própria organização.
Benchmarking Externo	Processo que procura os seus termos de comparação em instituições semelhantes.
Benchmarking Funcional	Processo que visa comparar funções, serviços ou métodos de trabalho com instituições de características diferentes ou mesmo de outros sectores de atividade, mas que prestam serviços semelhantes.

Benchmarking Interno – é um processo que procura que a comparação e as análises se realizem no interior da própria organização. No caso do sistema educativo português, é bem possível o *benchmarking* interno dentro de um agrupamento, realizando-se as comparações entre escolas desse mesmo agrupamento. A facilidade no acesso aos dados e à informação necessária, a disponibilidade imediata das pessoas e dos recursos por decisão de um só órgão e os baixos custos, podem ser verdadeiras vantagens a considerar. Pode ser o método ideal para adotar novos processos e disseminá-los por outras escolas do mesmo agrupamento. Pode, também, revelar-se útil para preparar a organização para o *benchmarking* externo.

No entanto, este método tem pontos fracos na medida em que a análise se fecha sobre o interior da organização não considerando no seu processo interno aquilo que melhor se faz noutras escolas. Por outro lado, as experiências de *benchmarking* interna já realizadas revelam que não se pode subestimar as dificuldades só por se tratar de ações internas. Muitas vezes as pessoas em lugar de se concentrarem nas melhorias a implementar preferem justificar o passado e defender os seus pontos de vista.

Benchmarking Externo – é um processo que procura os seus termos de comparação em instituições semelhantes. Este tipo de comparação pode constituir uma enorme fonte de melhoria e, simultaneamente, exige qualidade da informação recolhida, introduz maior rigor na programação do processo de avaliação, do planeamento e da realização. O elevado nível de comparabilidade

que normalmente caracteriza o *benchmarking* externo tem como consequência o confronto com opções de conteúdo excepcionalmente alto, permitindo processos de grande rigor e profundidade. Nestes casos é também habitual verificar-se reciprocidade na ação das instituições concorrentes, concretizando-se parcerias com vantagens comuns.

Benchmarking Funcional – é um processo que visa comparar funções, serviços ou métodos de trabalho com instituições de características diferentes ou mesmo de outros sectores de atividade, mas que prestam serviços semelhantes. Este tipo de *benchmarking* pode conduzir a caminhos muito inovadores e estar na base de grandes alterações e melhorias, pois pode por em evidência ideias bem-sucedidas importadas de contextos e instituições que trabalham em áreas completamente diferentes.

O espírito será sempre o mesmo, focalizando-se a ação sobre o melhor desempenho e tirar partido das melhores soluções encontradas adaptando-as aos

interesses da organização. No entanto existem mitos e tabus a respeito do que realmente é ou não *benchmarking*, como é possível visualizar no Quadro 155 que a seguir apresentamos:

Quadro 155 - Mitos de *Benchmarking* (Fonte: Spendolini 1994).

Benchmarking é	Benchmarking não é
Um processo contínuo;	Um evento que ocorre uma única vez;
Um processo de investigação que fornece informações valiosas;	Um processo de investigação que fornece respostas simples;
Um processo de aprendizagem com os outros, uma busca pragmática de ideias;	Copiar, imitar;
Um processo que leva tempo e dá trabalho, exigindo disciplina;	Rápido e fácil;
Uma ferramenta viável que fornece informações úteis para melhorar praticamente qualquer atividade.	Uma novidade, uma moda.

De acordo com a bibliografia consultada, as melhores práticas devem ser traduzidas em unidades operacionais de medida e, então, projetadas para um estado futuro, transformando-as em metas operacionais, Quadro 156.

Quadro 156 - Indicadores de Sucesso (Fonte: Camp 1998, adaptado pela própria).

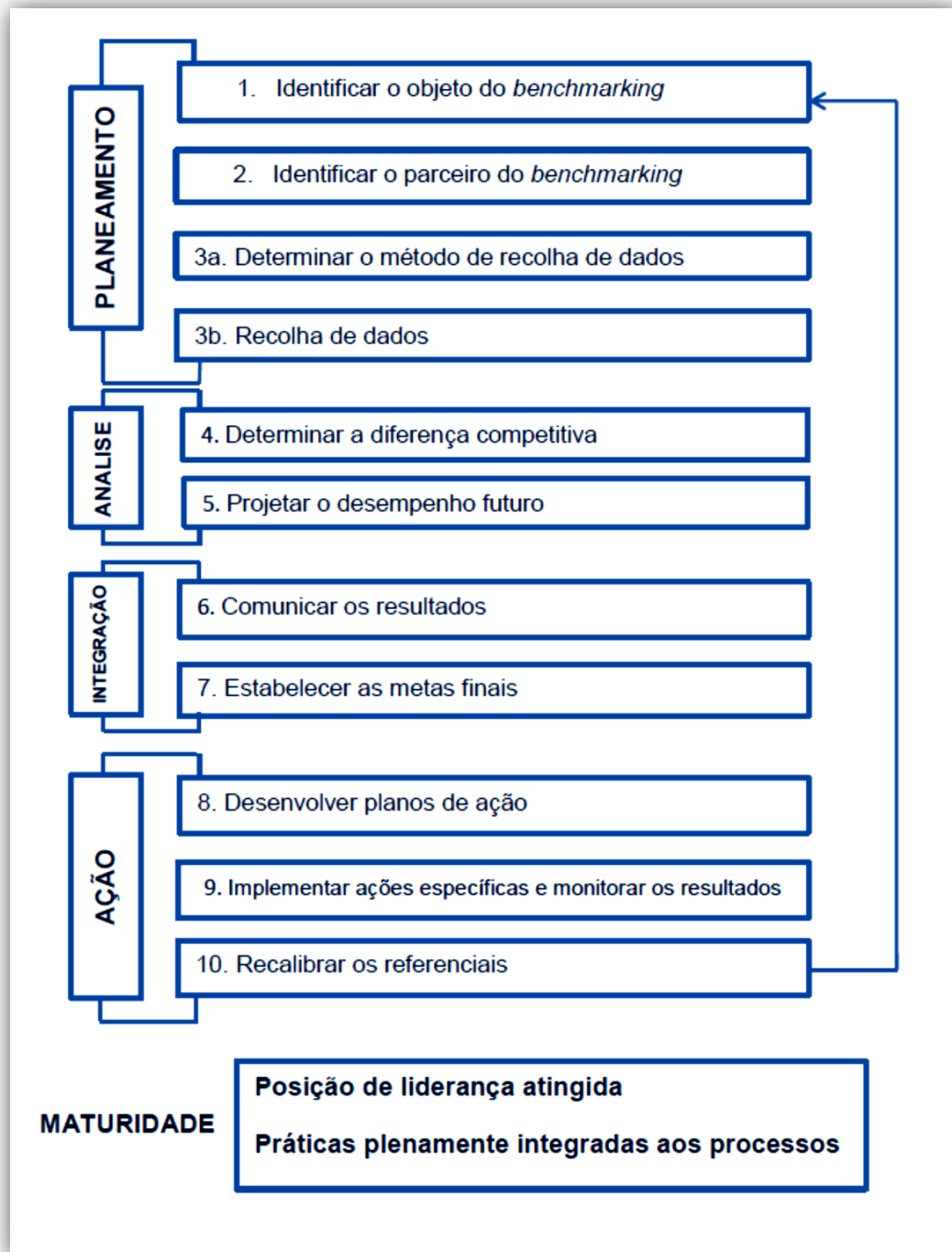
- Um compromisso ativo com o <i>benchmarking</i> por parte dos órgãos diretivos.
- Uma compreensão clara e abrangente de como o trabalho de alguém é conduzido como base para a comparação com as melhores práticas.
- A disposição para mudar e adaptar com base nas descobertas do <i>benchmarking</i> .
- A compreensão de que os intervenientes estão em mudança constante.
- A disposição para trocar informações com os parceiros de <i>benchmarking</i> .
- O foco, em primeiro lugar, no <i>benchmarking</i> das melhores práticas e, em seguida, nas métricas de desempenho.
- A concentração nas dinâmicas das organizações que são líderes reconhecidas.
- Apego ao processo dos passos do <i>benchmarking</i> .
- Abertura a novas ideias e criatividade e inovação aplicando-as aos processos já existentes.
- Esforço contínuo de <i>benchmarking</i> .
- A institucionalização do <i>benchmarking</i> .

Para o nosso estudo, elegemos o benchmarking externo por ser um processo que procura os seus termos de comparação em instituições semelhantes. Este tipo de comparação pode constituir uma enorme fonte de melhoria e, simultaneamente, exige qualidade da informação recolhida, introduz maior rigor na programação do processo de avaliação, do planeamento e da realização. O elevado nível de comparabilidade que normalmente caracteriza o benchmarking externo tem como consequência o confronto com opções de conteúdo excepcionalmente alto, permitindo processos de grande rigor e profundidade. Nestes casos é também habitual verificar-se reciprocidade na ação das instituições concorrentes, concretizando-se parcerias com vantagens comuns.

Fizemos a análise das diferenças de aplicação do *Benchmarking* a partir de dois modelos estudados cujas metodologias a seguir descrevemos:

Na metodologia seguida por Camp (1998), o processo seguido para o desenho e construção do instrumento, centrou-se na consulta bibliográfica, adaptando-a à realidade das duas organizações envolvidas e aos trabalhos em equipa que já existiam entre os diferentes elementos dos órgãos de gestão dos referidos agrupamentos de escolas.

Assim, e de acordo com este autor, estabelecemos os passos a seguir neste processo de *benchmarking*, que ilustramos com o esquema apresentado:

Figura 56 - Passos do *benchmarking*. (Fonte: CAMP (1998) adaptado pela própria).

- 1) Planeamento – Será necessário dar resposta às questões enunciadas: o que deve ser usado como marco de referência? com quem o iremos comparar?; como serão recolhidos os dados?; efetuar a recolha de dados.

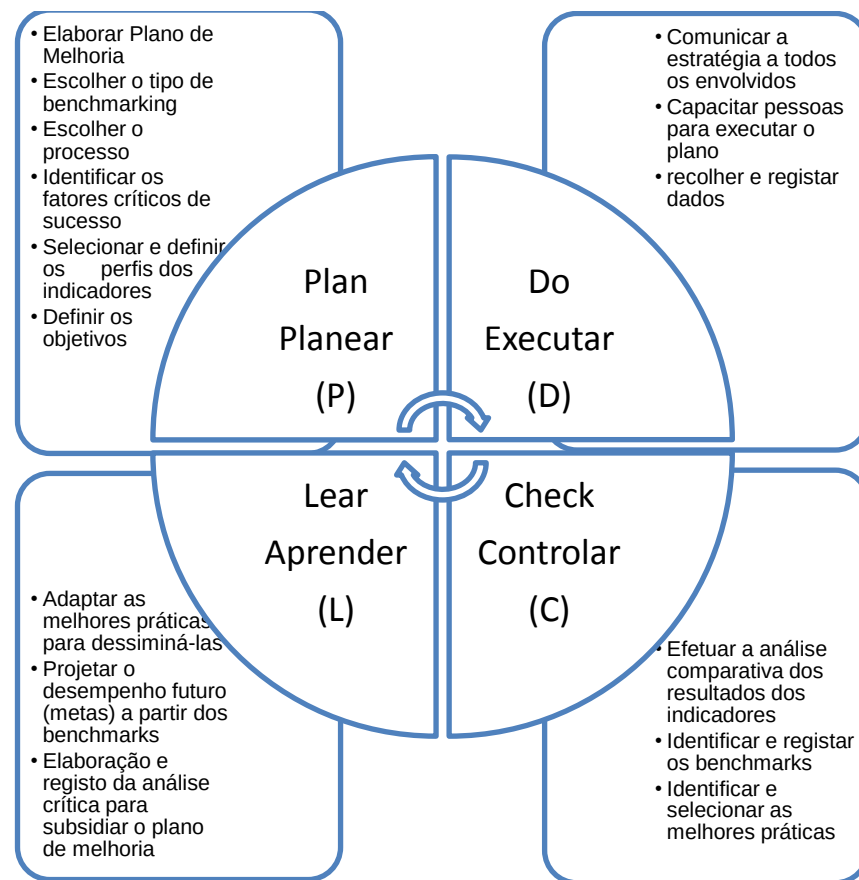
- 2) Análise – depois de determinar o marco de referência, é necessário recolher e analisar os dados (comparar) e o desempenho interno (forças e fraquezas) para identificar as lacunas de desempenho, a qual deve ser mudada com a prática e com a recalibração. Analisados os dados será revelada uma lacuna positiva e uma negativa, competitiva ou de desempenho
- 3) Integração – Fixar as metas operacionais das mudanças. Este processo envolve um planeamento para que as descobertas sejam incorporadas às novas práticas da operação. A integração diz respeito à comunicação das descobertas à organização e a sua aceitação.
- 4) Ação – Converter em ações de implementação as descobertas e os princípios operacionais que devem ser sujeitos a medição e avaliação constante pelas pessoas que executam as tarefas do trabalho. Nesta etapa realizam-se planos de ação para implementação das descobertas do *benchmarking*, as práticas de referência. Os planos do *benchmarking* devem subsidiar os planos operacionais e a prazos mais longos.
- 5) Maturidade – estando as melhores práticas incorporadas a todos os processos da organização e atingindo esta a liderança, atinge-se a superioridade. Será importante que o *benchmarking* seja permanente e institucionalizado de tal forma que o foco sobre as práticas externas passe a ser prática contínua e de responsabilidade de toda a organização.

Metodologia PDCL (*Plan, Do, Check, Learn*)

Na metodologia para promover a melhoria contínua dos processos aplica-se o ciclo do PDCL (*Plan, Do, Check, Learn*).

Na base desta metodologia para aplicação em processos de educação, a aplicação do ciclo PDCL: Planear, Desenvolver, Executar e Aprender, utiliza um processo construtivo a partir de uma ferramenta de melhoria contínua de processos, apresentando vantagens significativas aos aprendentes por meio da disseminação das melhores práticas.

Figura 57 - Ciclo do PDCL – Modelo do *benchmarking*. (Fonte: Modelo adaptado a partir dos mapas estratégicos Kaplan R. e David P. Norton ,2004 – adaptado pela própria).



Nesta metodologia entende-se por:

Planear – 1) a escolha do tipo de *benchmarking*, entre os diversos tipos existentes; 2) a escolha do processo ou processos para o estudo de *benchmarking*; 3) a identificação dos fatores críticos de sucesso; 4) a seleção e definição dos perfis dos indicadores chave para medir, monitorizar e comparar os resultados; 5) a definição de objetivos.

Executar – 6) comunicar a estratégia aos envolvidos no processo escolhido; 7) a capacitação das pessoas para executar o plano; 8) a recolha de dados; 9) o registo das conclusões da recolha e o resultado dos indicadores.

Controlar – 10) a análise comparativa dos resultados dos indicadores; 11) a identificação e registo dos benchmarks; 12) a identificação e seleção das melhores práticas a partir dos benchmarks.

Aprender – 13) a adaptação e disseminação das melhores práticas; 14) a projeção do desempenho futuro (metas) a partir dos benchmarks; 15) a elaboração da análise crítica.

Após o estudo dos dois modelos apresentados verificámos que ambos apresentam vantagens entre si uma vez que o *benchmarking* foi desenvolvido a partir de dados recolhidos pelas equipas de gestão dos dois agrupamentos (AgSC e AgN), e os dados resultantes das avaliações externas efetuadas aos dois agrupamentos, pela Inspeção Geral de Educação, no âmbito do Modelo de Avaliação Externa das Escolas e Agrupamentos.

Procedimentos

Sendo uma das ferramentas de melhoria mais difundidas o *benchmarking*, é definido como a “busca pelas melhores práticas” (CAMP, 1993). A essência do *benchmarking* é o processo de identificar os padrões mais altos de excelência para produtos, serviços, ou processos, e então fazer as melhorias necessárias para alcançar esses padrões.

Passos seguidos de acordo com a metodologia selecionada, Camp (1998).

Quadro 157 - Aplicação da metodologia selecionada - Planeamento.

PLANEAMENTO	Objeto do Benchmarking	Organização ; Liderança; Autonomia.
	Parceiros do Benchmarking	AgN (Agrupamento de Escolas da Nazaré); AgSC (Agrupamento de Escolas de Santa Catarina).
	a) Método de recolha de dados; b) Recolha de dados	a)Análise documental a partir dos documentos da política educativa dos dois parceiros (Projetos educativos Projetos curriculares de turma; Projeto Turma Mais, Projeto Porta Aberta; Regulamentos Internos, (...). b) Leitura e análise comparativa dos diferentes instrumentos, respetivamente do AgN e AgSC.

A análise documental centrou-se nos documentos já existentes nos dois agrupamentos de escolas e que foram presentes à inspeção geral de educação aquando das atividades inspetivas realizadas a estas duas organizações entre os anos letivos de 2007 e 2012, no âmbito da avaliação externa das escolas, realizada a nível nacional (projeto educativo, planos de estudo, plano anual ou plurianual de atividades, regulamento interno, relatório de autoavaliação, planos/programas próprios a desenvolver com os grupos e as turmas, orçamento e relatório de atividades apresentado pelos diretores ao conselho geral e,

excecionalmente, outros documentos, no âmbito da autonomia pedagógica e organizativa da escola que a equipa fixa de *benchmarking* considerou pertinente. Estes documentos fazem parte integrante dos anexos da Pasta 7 do CD 1.

Sendo o *benchmarking* um processo de melhoria, e sabendo das necessidades de recursos (humanos, financeiros e físicos) que este tipo de estudo requer, foi importante definir com clareza e precisão o objeto de estudo de benchmarking, garantindo que este estivesse alinhado com a estratégia das organizações, com o intuito de assegurar que não seriam utilizados recursos que pouca ou nenhuma vantagem aportassem às organizações.

Para que o objetivo fosse alcançado e permitisse apontar melhorias passou-se à fase de análise, cujo desenvolvimento se encontra descrito no Quadro 158.

Quadro 158 - Aplicação da metodologia selecionada - Análise.

ANÁLISE	Determinar a diferença competitiva	Identificar os processos de aproximação e afastamento (pontos fortes e fracos) a partir dos benchmarks.
	Projetar o desempenho futuro	Incorporar novas práticas que impliquem mudanças para o ano letivo subsequente de acordo com o objeto do Benchmarking (Organização; Liderança; Autonomia).

Seguindo uma metodologia estruturada para assegurar a conclusão com sucesso de investigações abrangentes e precisas, passou-se à fase da integração onde se deu conta aos dois agrupamentos das “descobertas” do *benchmarking* e se obteve a aceitação para estabelecer as metas funcionais e o desenvolvimento dos planos de melhoria e de formação, conforme descrito no Quadro 159.

Quadro 159 - Aplicação da metodologia selecionada - Integração.

INTEGRAÇÃO	Comunicar os resultados	Divulgação dos resultados aos órgãos de topo e gestão intermédia dos dois agrupamentos com vista a uma discussão profunda e envolver todos os membros na construção de planos de melhoria para o ano letivo subsequente, com a apropriação das boas práticas “descobertas” nas duas organizações.
	Estabelecer as metas finais	Apresentação dos Planos de Melhoria e Planos de Formação dos dois agrupamentos de escolas (Identificando fraquezas e lacunas de desempenho, os quais deverão ser mudados com a prática e com a recalibração (Kaplan et al, 2004).

Seguiu-se a fase de ação com a realização dos planos de ação segundo as práticas de referência, A implementação dos planos e a monitorização dos progressos para posterior recalibragem. Deste procedimento dá-se conta no Quadro 160 apresentado abaixo.

Quadro 160 - Aplicação da metodologia selecionada - Ação.

AÇÃO	Desenvolver planos de ação	Realização de planos de ação para implementação das descobertas do benchmarking, segundo as práticas de referência.
	Implementar ações específicas e monitorar os resultados	Converter em ações de implementação as descobertas e os princípios operacionais que devem ser sujeitos a uma constante monitorização.

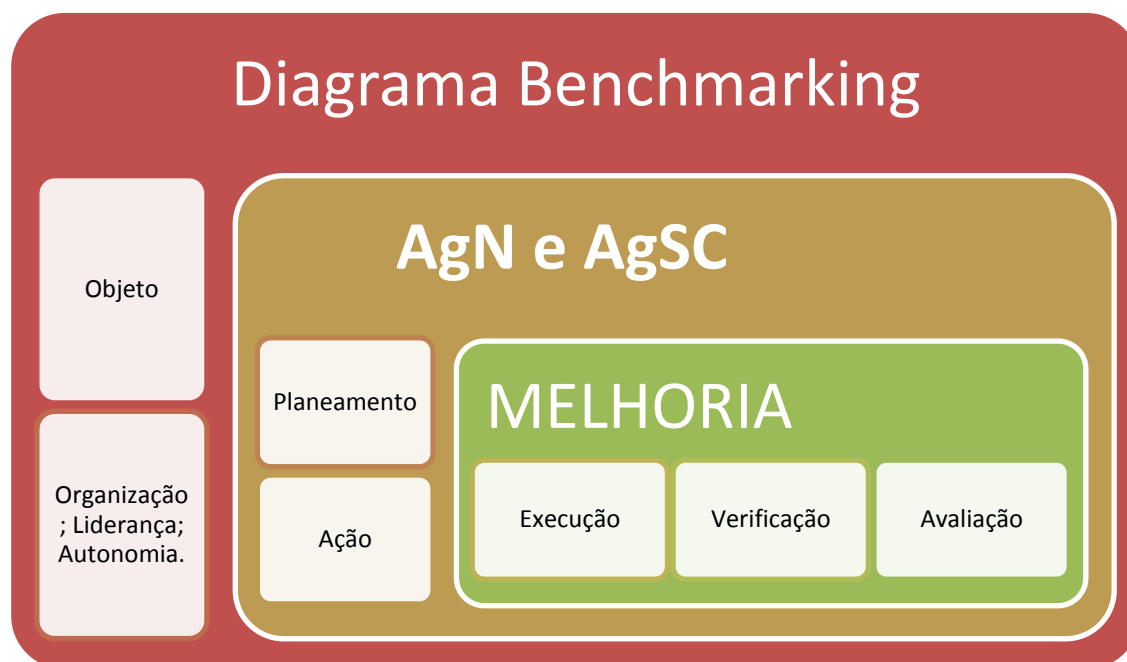
Análise dos dados

A análise de dados foi determinada pelas equipas diretivas (dois diretores, duas subdiretoras, responsável pela equipa de avaliação interna, coordenadores DT /TT), constituindo a equipa “fixa”, sendo alargada a outros elementos com cargos de direção, sempre que necessário) dos dois agrupamentos de escolas, partindo, como já afirmámos, da matriz dos documentos a apresentar à equipa de avaliadores externos da IGE. Daqui, elegemos os domínios e campos de análise que nos interessaram para o presente estudo e que certamente contribuirão para o sucesso das organizações em causa. Numa primeira análise macro analisámos todos os documentos para, de seguida nos centrarmos numa análise crítica onde foram comparados os documentos elaborados pelos dois agrupamentos, que denominamos “Radiografia das organizações”.

Definimos o objeto de estudo de *benchmarking*, garantindo o alinhamento com a estratégia das organizações.

Numa primeira fase procedemos à análise de conteúdo dos dados recolhidos para o *benchmarking*, numa segunda fase efetuámos o planeamento da ação. Finalmente comunicámos às organizações os resultados obtidos, para serem elaborados os planos e iniciar – se o processo de melhoria.

Figura 58 – Diagrama de *Benchmarking*.



A figura 58 representa o processo de aplicação do *benchmarking* nos dois agrupamentos: AgN e AgSC, onde se estabelece as fases a seguir, desde a definição do objeto, às fases de planeamento e ação, finalizando com a fase de implementação do processo de melhoria.

Quadro 161 - Matriz comum para plano de melhoria (AgN e AgSC).

Matriz comum para plano de melhoria (AgN e AgSC)	
Matriz comum para plano de melhoria	➤ Enfoque do Plano de Melhoria (PM): - Dimensões (Visão estratégica; Liderança; Elevados padrões académicos; competências sócio-emocionais Parceria com a família, escola e comunidade; desenvolvimento profissional, Monitorização constantes. - Definições.
	➤ Áreas de Melhoria: - Reforço de atividades que promovam as competências sociais, identificadas como causas de insucesso, de modo a melhorar as aprendizagens; - Generalização das práticas de articulação curricular a fim de se consolidar a gestão vertical do currículo; - Integração no Projeto curricular do Agrupamento dos princípios subjacentes à conceção dos trilhos pedagógicos, de modo a reforçar a contextualização, gestão e articulação do currículo; - (...)
	➤ Fases do Plano de Melhoria 1. Plano de melhoria da organização; 2. Processo de implementação do PAM; 3. Avaliação e Comunicação dos resultados.
	➤ Divulgação

Segundo Lima (1992), “A docência desenvolve-se no quadro da unidade organizativa escolar, com regras formais, informais e dinâmicas coletivas”.

Podemos ainda referir que todo o processo de *benchmarking* “...se constitui como um “processo contínuo e sistemático para avaliar produtos, serviços e processos de trabalho de organizações que são reconhecidas como representantes das melhores práticas, com a finalidade de melhoria

organizacional” Spendolini (1930:10). A formação contínua dos agentes educativos foi um dos aspetos realçados no *benchmarking*, revelando-se fundamental para dar consistência ao plano de melhoria. Foi elaborada uma matriz comum para um Plano de Formação a ser implementado nos dois agrupamentos, que apresentamos no Quadro 162.

Quadro 162 - Matriz comum para plano interno de Formação (AgN e AgSC).

Matriz comum para plano interno de Formação (AgN e AgSC)	
Matriz do Plano de Formação	➤ Público-alvo
	➤ Missão da organização
	➤ Prioridades da Ação Educativa
	➤ Objetivos do Plano de Formação
	➤ Etapas de concretização do Plano de Formação
	➤ Modalidades de Formação
	➤ Pessoal não docente
	➤ Pessoal docente
	➤ Acompanhamento e avaliação

“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 onde emergem comunidades de prática” (Wenger, 1991).

Capítulo VIII

APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E RESULTADOS

CAPÍTULO VIII

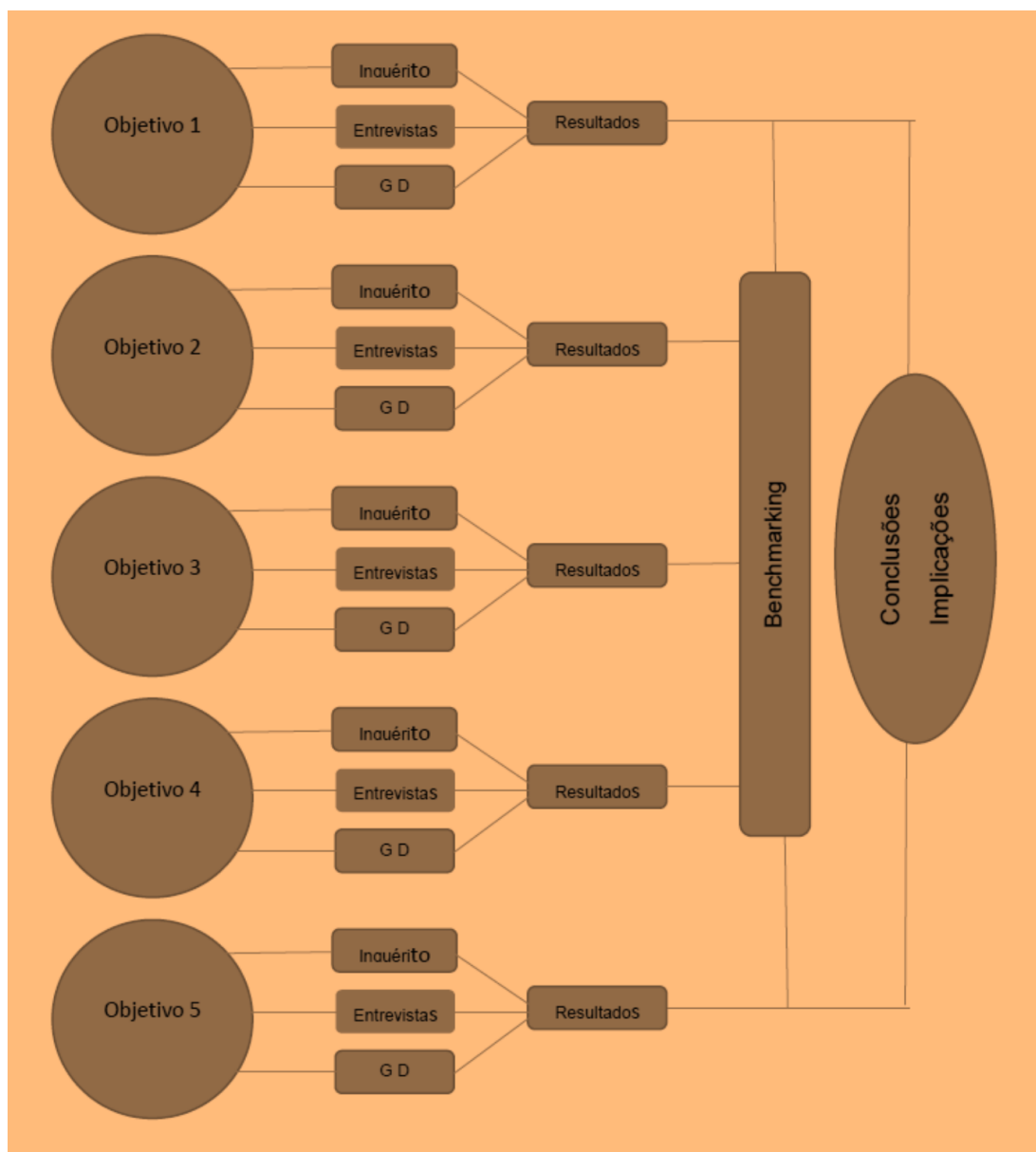
APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E RESULTADOS

Conhecidas as questões de partida e estabelecidos os objetivos a alcançar com o nosso estudo, foram selecionados os instrumentos de investigação mais adequados, já descritos no capítulo anterior. Procedeu-se à aplicação dos instrumentos à amostra que foi previamente determinada, em função do universo de estudo e problema de investigação. Neste capítulo, damos conta do processo de aplicação e tratamento de dados; do Inquérito, das Entrevistas e dos Grupos de Discussão, à referida amostra, bem como do processo de aplicação do *benchmarking* aos dois estabelecimentos de ensino em que o estudo se centralizou. Os resultados obtidos serão descritos numa sequência que obedece aos eixos de investigação e aos objetivos traçados que, criam o cenário para se delinearem as conclusões do estudo e as implicações futuras que o trabalho suscita.

A Figura 59 traduz o esquema conceptual do processo de obtenção de resultados pela aplicação dos instrumentos de investigação, decorrentes das opções tomadas, em concordância com os objetivos que traçámos. Partimos dos objetivos de investigação, aos quais fizemos corresponder as questões do inquérito, os códigos construídos para fazer o tratamento das entrevistas e os códigos criados para o tratamento dos grupos de discussão.

Partindo do tratamento dos dados obtidos a partir dos três instrumentos de investigação, construímos os resultados e fizemos a triangulação dos dados. O *benchmarking* veio consolidar os resultados obtidos e permitir que partíssemos para as conclusões. Por último elaborámos as conclusões, as limitações e as implicações que este estudo nos proporcionou.

Figura 59 - Mapa conceitual – Aplicação Instrumentos e Resultados.



De acordo com o descrito anteriormente, a correspondência entre os objetivos e as questões do inquérito aplicado; entre os objetivos e as codificações criadas para o tratamento das entrevistas e, entre os objetivos e as codificações criadas para o tratamento dos grupos de discussão, são apresentados no Quadro 163.

Quadro 163 - Correspondência - Objetivos / Instrumentos de investigação.

Objetivos de estudo	Inquérito	Entrevistas	Grupos Discussão
1. Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas	11; 12; 13; 14; 16; 17; 18	C- 1.3; 2.1; 2.2; 2.4	C- 2.1; 3.2
2. Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo	12; 13; 14; 15; 16; 17	C- 1.1; 1.3; 2.3; 2.4	C- 1.3; 3.1; 3.3; 3.4
3. Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT / Coordenador de Equipa	10; 11; 12	B- 1.1; 1.2; 1.3; 1.4 C- 1.2; 1.3 D- 1.3	B- 1.1; 1.2; 1.3; 1.4
4. Questionar a autonomia do conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas	18; 19	D- 1.1; 1.2; 1.3	D- 1.1; 1.2; 1.3
5. Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o funcionamento de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual	13; 14; 15; 16; 17	C-1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4 D-1.1	C- 2.1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4

No inquérito, as questões fechadas e as abertas, permitiram a recolha de dados de um grupo específico da gestão intermédia escolar, que representa os titulares/diretores de turma e os coordenadores dos titulares/diretores de turma. As entrevistas foram feitas a diretores de agrupamentos (4), o que nos permitiu obter outros dados que, confirmando também os obtidos por intermédio do inquérito, nos trouxeram outra visão e novos cenários para a problemática em investigação. Os grupos de discussão (2), vieram alargar o leque de opiniões e estabelecer, muitas vezes, o contraditório, sobre as questões de partida. Os dados obtidos contribuíram para atingir os objetivos de investigação. Por último, o *benchmarking* centrou-se na análise documental dos documentos já existentes nos dois agrupamentos de escolas e que foram presentes à inspeção geral de educação aquando das atividades inspetivas realizadas a estas duas organizações entre os anos letivos de 2007 e 2012, no âmbito da avaliação externa das escolas, realizada a nível nacional.

Sendo o *benchmarking* um processo de melhoria, e sabendo das necessidades de recursos (humanos, financeiros e físicos) que este tipo de

projeto requer, definimos o objeto de estudo de *benchmarking*, garantindo o alinhamento com a estratégia das organizações.

Com os instrumentos elaborados para a nossa investigação, efetuámos uma recolha e tratamento dos dados obtidos, dando resposta aos três grandes eixos das nossas questões – Organização; Liderança e Autonomia.

Efetuada a triangulação de dados, que nos permitiu confirmar os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos, partimos para as conclusões do estudo traçando as implicações futuras.

8.1 – O trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências Básicas.

O primeiro objetivo enunciado para a nossa investigação aborda todo o funcionamento e ação do conselho de turma, quer no aspeto organizativo quer no exercício da liderança pelo titular/diretor de turma, ambos condicionados ou não, pela pretensa autonomia do conselho de turma no contexto da escola atual.

As competências básicas que devem estar adquiridas à saída do ensino básico de nove anos, devem ser o alvo prioritário e preferencial para a atuação do conselho de turma enquanto dinamizador, orientador e garante das aprendizagens significativas dos seus alunos. 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”.

Roldão (2005) afirma que a escola tem de saber organizar-se para ensinar de outro modo, criando estratégias de organização do trabalho que levem a que cada aluno aprenda por si, utilizando materiais adequados e executando tarefas exigentes, em que as interações estejam planeadas para o que se pretende, promovendo o trabalho com os pares, proporcionando a síntese do que o professor faz, orientando e guiando os percursos de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e atuantes.

Assim, conhecer essa ação sistemática e consequente, é fundamental para perceber e conceber as políticas educativas, e construir modelos de atuação conducentes ao sucesso efetivo das crianças e jovens que frequentam as nossas escolas.

O tratamento dos dados foi efetuado com base em dois programas de análise de dados já referenciados no Capítulo VII. Apresentamos, de seguida, o Quadro 164, em que relacionamos o objetivo de estudo – “Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas”; com os pontos a realçar dos inquéritos, entrevistas e grupos de discussão, concluimos com o *benchmarking* realizado nos dois agrupamentos.

Quadro 164 - Questões tratadas para o objetivo 1.

Objetivos de estudo	Instrumento	Referências
1. Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas	Inquérito	Questões
	q11; q12; q13; q14; q16; q17; q18	q11 – Como classifica as seguintes atribuições do CDT /CCD ? q12 – Que importância atribuí à gestão dos espaços e intercâmbio de ideias entre os DT? q13 – A constituição das equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do CT? q14 – Como convivem as estruturas de organização pedagógica , (...) com o CT? q16 – Como são integrados outros profissionais (...) que constituem a equipa de trabalho? q17 – Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do CT? q18 – Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é?
	Entrevista	Codes hierarchy Code-Filter: All
	C- 1.3; 2.1; 2.2; 2.4	C- 1.3 - Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa C- 2.1 - Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma C- 2.2 - Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma C- 2.4 - Organização pedagógica por equipas educativas
	Grupos de discussão	Codes hierarchy Code-Filter: All
	C- 2.1; 3.2	C- 2.1 – Forma como o CT define as ações para a aquisição competências básicas C- 3.2 – Concordância com a organização tradicional do CT

Dos resultados obtidos com o tratamento do Inquérito aplicado aos coordenadores de docentes/diretores de turma e titulares/diretores de turma dos dois agrupamentos, passamos a apresentar as questões relevantes, para responder às questões de partida para atingir o primeiro objetivo.

A primeira questão que no inquérito nos permite analisar a problemática relacionada com o objetivo 1 é a q11, em que os inquiridos classificam as atribuições do coordenador de diretores de turma / conselho de docentes, com a classificação de – “muito importante”, “importante”, “pouco importante” ou “desnecessário”.

Podemos constatar pelo Quadro 165 que nem todos os inquiridos responderam as todas as questões. No entanto consideramos que o número de respondentes permite assumir uma tendência segura sobre como os inquiridos classificam as funções atribuídas aos diretores / titulares de turma.

Quadro 165 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes.

Estatísticas					
		q11.1 - Coordenar as atividades dos diretores de turma.	q11.2 - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma.	q11.3 - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.	q11.4 - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.
N	Válido	77	75	72	71
	Ausente	2	4	7	8
Assimetria		1,822	,608	,322	,173
Erro assim. padrão		,274	,277	,283	,285
Percentis	25	1,0000	1,0000	1,0000	2,0000
	50	1,0000	2,0000	2,0000	2,0000
	75	2,0000	3,0000	3,0000	3,0000

Conforme podemos observar nos Quadros 166 e 167, ressalta que os inquiridos dão maior realce à função de “coordenar as atividades dos diretores de turma” – 64,6 % - “muito importante”, do que “Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma – 26,6 % - “muito importante”, os itens “Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo” e “Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas” apresentam respectivamente; 27,8 % e 12,7 % o que sendo funções essenciais para as dinâmicas de aquisição e consolidação das competências básicas se traduz numa menor capacidade de atuação estratégica no trabalho do conselho de turma.

Quadro 166 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.1).

q11.1_ Atribuições Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar as atividades dos diretores de turma.					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Muito importante	51	64,6	66,2	66,2
	2,00 Importante	21	26,6	27,3	93,5
	3,00 Pouco importante	3	3,8	3,9	97,4
	4,00 Desnecessário	2	2,5	2,6	100,0
	Total	77	97,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	2,5		
Total		79	100,0		

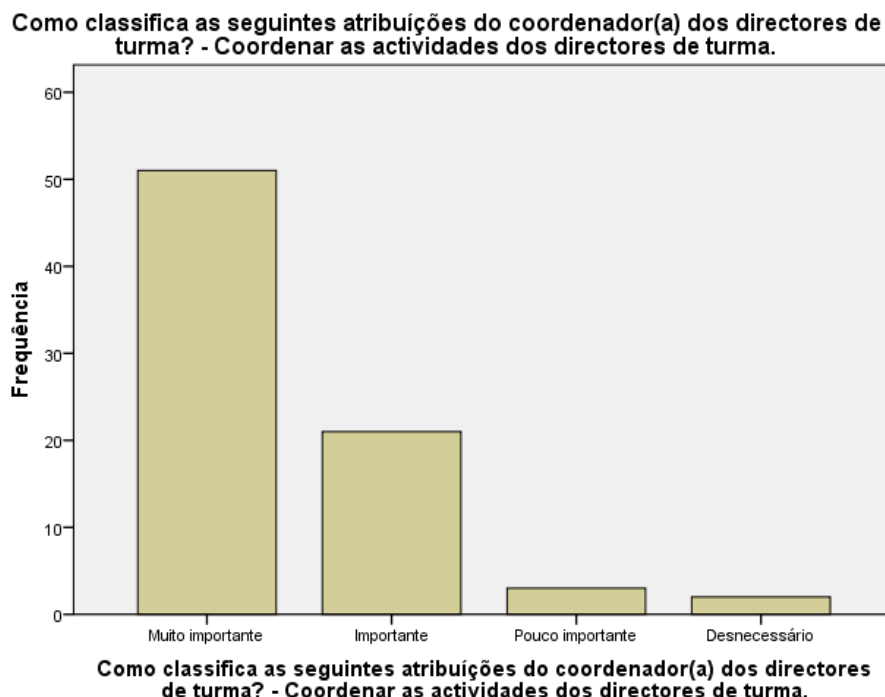
Observando o Quadro 166, que traduz os resultados da questão q11.1 – podemos verificar que 51 respondentes (66,2% de percentagem válida) consideram – Muito Importante – a atribuição “Coordenar as atividades dos diretores de turma” e 21 respondentes (28% de percentagem válida), consideram

– Importante. Há ainda uma percentagem residual – 6.5% de percentagem válida, que consideram “Pouco importante” ou mesmo “Desnecessário”.

Os gráficos de barras apresentam as frequências com que os respondentes classificam as atribuições.

Analisando o Gráfico 36, este revela-nos de uma forma clara a opinião dos inquiridos sobre esta questão e possibilita salientar que é a atribuição que recolhe mais percentagem de “Muito importante”.

Gráfico 36 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.1).



Quanto à questão q11.2 – “Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma”, no Quadro 167 podemos verificar que grande parte dos respondentes, 34 consideram – “Importante”, deixando o “Muito importante”, com 21 respondentes, quase igualar o somatório do “Pouco importante” com o “Desnecessário”, 20 respondentes.

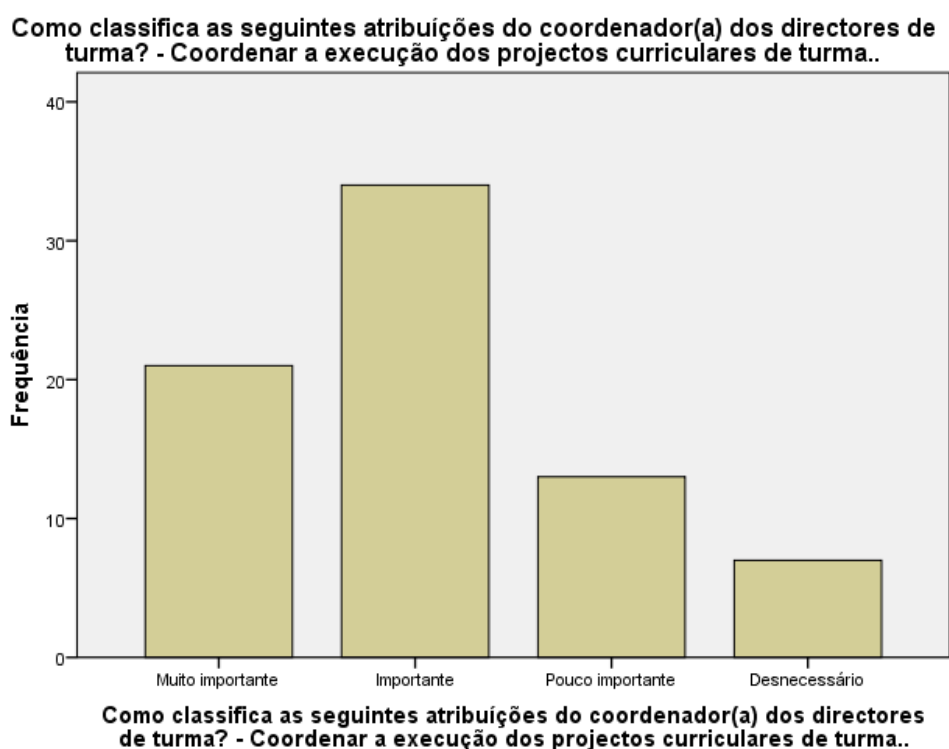
Quadro 167 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.2).

q11.2_ Atribuições Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos directores de turma? - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma.					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Muito importante	21	26,6	28,0	28,0
	2,00 Importante	34	43,0	45,3	73,3
	3,00 Pouco importante	13	16,5	17,3	90,7
	4,00 Desnecessário	7	8,9	9,3	100,0
	Total	75	94,9	100,0	
Ausente	Sistema	4	5,1		
Total		79	100,0		

O Gráfico 37, que se segue, ilustra bem o que acabámos de dizer. É visível a proximidade entre as várias colunas com destaque para a quase igualdade entre os que acham que é muito importante e os que consideram pouco importante ou até desnecessário.

Esta dicotomia será mais perceptível ao analisarmos as justificações às respostas à questão q11, que sendo de tipo aberto nos permitem perceber as várias concepções existentes sobre uma questão tão essencial, - As atribuições do coordenador dos titulares / diretores de turma. Algumas afirmações serão apresentadas no final da apresentação dos resultados desta questão.

Gráfico 37 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.2).



A implementação de projetos de orientação e apoio educativo deve ser alvo de uma atenção permanente pela estrutura coordenadora dos diretores/titulares de turma, já que os principais entraves ao desenvolvimento destas dinâmicas são de índole organizacional.

O coordenador dos diretores / titulares de turma é uma peça fundamental na gestão intermédia uma vez que tem acento direto no conselho pedagógico, é decisor e construtor de estratégias sobre o desenvolvimento do currículo, e tem um conhecimento generalizado e contextualizado sobre as ações e atuações dos diretores de turma e dos conselhos de turma e da sua cultura profissional.

Segundo Marques (2002:77), a diferenciação curricular resulta da identificação de diferenças entre alunos, que é preciso considerar no desenvolvimento curricular. Essas diferenças podem ser culturais, sociais, de

ritmos de trabalho e dificuldades de aprendizagem. «Pode o diretor de turma promover a análise destas diferenças com os docentes no sentido de estabelecerem e gerirem estratégias diferenciadas de trabalho, a funcionarem, em simultâneo, na sala de aula. Tais estratégias diferenciadas serão, naturalmente diferentes, em cada disciplina, mas deve ser analisado e gerido em comum o tipo de diferenças a que todos irão prestar atenção, bem como as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados. Com o diretor de turma, poderão debater-se e definir-se critérios para a promoção deste tipo de trabalho, assegurando-se se assim uma atuação coordenada entre os docentes, embora respeitando a especificidade das atividades concretas que cada disciplina promoverá, de acordo com a decisão e gestão individual de cada docente».

Constatamos ainda, ao observar os Quadros 168 e 169, que as percentagens para as atribuições (q11.3) “Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo” e (q11.4) “Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas”, são relativamente baixas, 30,6% de percentagem válida para a questão q11.3 e, 14,1% de percentagem válida para a questão q11.4.

Quadro 168 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.3).

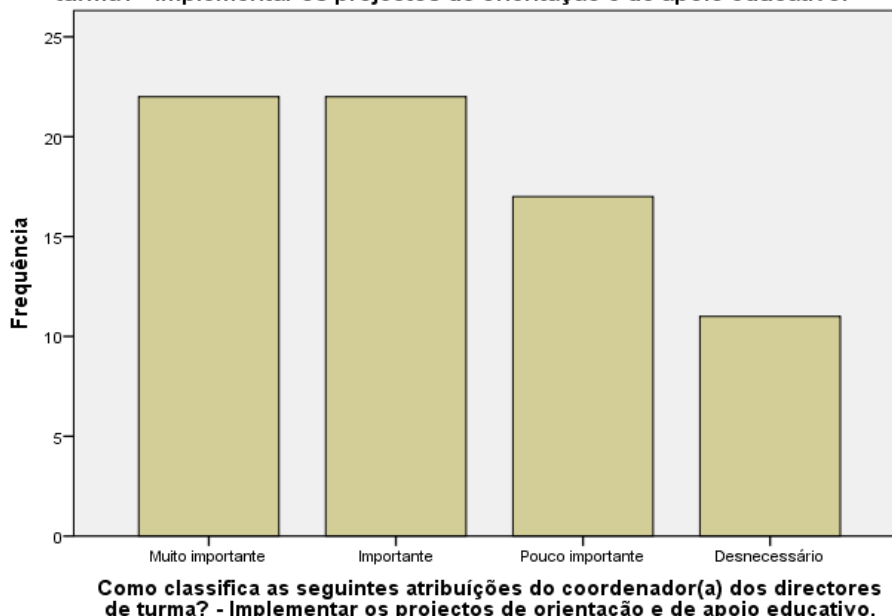
q11.3_ Atribuições Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Muito importante	22	27,8	30,6	30,6
	2,00 Importante	22	27,8	30,6	61,1
	3,00 Pouco importante	17	21,5	23,6	84,7
	4,00 Desnecessário	11	13,9	15,3	100,0
	Total	72	91,1	100,0	
Ausente	Sistema	7	8,9		
Total		79	100,0		

Conforme se observa no Gráfico 38, é clara a igualdade entre as duas classificações, Muito importante e Importante, e ainda a proximidade da classificação Pouco importante. Este gráfico é esclarecedor sobre a dificuldade de estabelecer uma tendência clara de opinião, sobre uma questão tão importante como a ação determinante que pode, e deve ter, o coordenador de diretores de turma, na implementação de projetos orientação e de apoio educativo. Nas justificações às respostas mais uma vez se verifica muita discrepância nas opiniões quando apresentadas de forma aberta.

Marques (2002:51), refere que ao nível do conselho dos diretores de turma e do conselho pedagógico, há decisões no âmbito da gestão dos recursos humanos e materiais que podem favorecer o sucesso dos planos de recuperação.

Gráfico 38 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.3).

Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos directores de turma? - Implementar os projectos de orientação e de apoio educativo.



É no conselho pedagógico, onde o coordenador dos diretores de turma / conselho de docentes tem assento e capacidade de informação e decisão, que se poderá apreciar as atividades desenvolvidas no âmbito do apoio educativo, avaliando a adequação das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas.

Por tudo isto, esta atribuição do coordenador dos diretores de turma, não deveria suscitar dúvidas quanto à sua importância, o que não se verifica, e revela ainda alguma falta de esclarecimento sobre o papel das lideranças intermédias.

A monitorização dos projetos pedagógicos das turmas, sendo de especial importância numa perspectiva de cultura de escola, de diferenciação e flexibilização curricular, de partilha de ideias e soluções para a ultrapassagem de obstáculos de natureza da aquisição das competências básicas, social e de organização estrutural, não deverá, segundo Roldão (1995), ser uma ação que se desenvolva sob a exclusiva responsabilidade do professor ou do diretor de turma, na medida em que este realiza a sua atividade no quadro do sistema escolar em que está inserido. – por sua vez integrado no contexto do sistema educativo no seu todo.

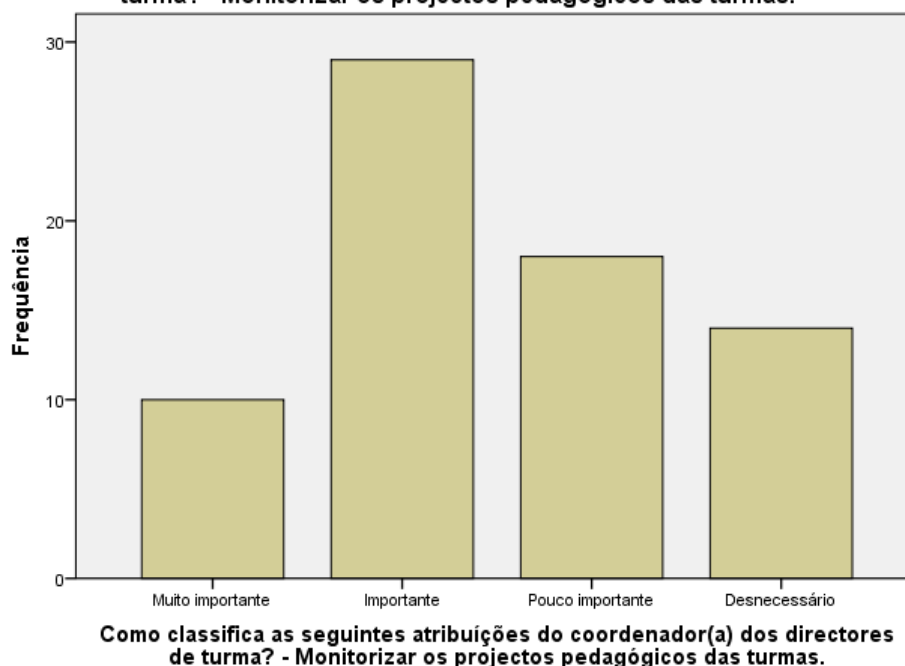
Quadro 169 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes (q11.4).

q11.4_Atribuições Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Muito importante	10	12,7	14,1	14,1
	2,00 Importante	29	36,7	40,8	54,9
	3,00 Pouco importante	18	22,8	25,4	80,3
	4,00 Desnecessário	14	17,7	19,7	100,0
	Total	71	89,9	100,0	
Ausente	Sistema	8	10,1		
Total		79	100,0		

No gráfico de barras – Gráfico 39, correspondente ao Quadro 169 apresentado, sobre o tratamento da questão q11.4, os inquiridos dividem-se em dois grupos; no primeiro, 39 respondentes classificam a atribuição do coordenador dos diretores de turma – Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas – Muito importante ou Importante, o segundo grupo é constituído por 32 respondentes que classificam a atribuição de – Pouco importante ou Desnecessário. De realçar que nesta questão os respondentes que classificam de Pouco importante ou de Desnecessário, são sempre em maior número do que aqueles que classificam de Muito importante.

Gráfico 39 - Atribuições do coordenador dos DT/conselho de docentes (q11.4).

Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos directores de turma? - Monitorizar os projectos pedagógicos das turmas.



Para melhor compreender esta eventual discrepância na relação entre as opiniões formuladas nas respostas a esta questão, procedemos à estatística cruzada utilizando o método estatístico da Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel, que apresentamos no Quadro 170.

Estabelecemos o cruzamento das atribuições q11.1 e q11.2, respetivamente “Coordenar as atividades dos diretores de Turma” e “Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma” (Eixo X), com as atribuições q11.3 e q11.4, respetivamente “Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo” e “Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas”.

Quadro 170 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes –
Tabulação cruzada - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.

Resumo do processamento de caso						
	Casos					
	Válido		Ausente		Total	
	N	%	N	%	N	%
q11.1_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar as atividades dos diretores de turma. * q11.3_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.	71	89,9 %	8	10,1 %	79	100, 0%
q11.1_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar as atividades dos diretores de turma. * q11.4_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.	71	89,9 %	8	10,1 %	79	100, 0%
q11.2_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma. * q11.3_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.	71	89,9 %	8	10,1 %	79	100, 0%
q11.2_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma. * q11.4_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.	70	88,6 %	9	11,4 %	79	100, 0%

Como observámos anteriormente existem evidentes diferenças estatísticas nas conceções sobre o papel e a abrangência da atuação do coordenador dos diretores de turma. No Quadro 171 é visível, que só 8 respondentes consideram simultaneamente Muito Importante as duas atribuições em análise, enquanto que 14 consideram muito importante a q11.1 e pouco importante a q11.3., dando uma importância relativa a um órgão de gestão

intermédia que detém a ligação entre o conselho pedagógico e os titulares / diretores de turma, e que será indispensável na construção das estratégias para a aquisição das competências básicas.

Quadro 171 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Tabulação cruzada – q11.1 / q11.3 - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.

Tabulação cruzada						
Contagem						
		q11.3_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.				Total
		1,00 Muito importante	2,00 Importante	3,00 Pouco importante	4,00 Desnecessário	
q11.1_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar as atividades dos diretores de turma.	1,00 Muito importante	8	16	14	8	46
	2,00 Importante	13	4	1	2	20
	3,00 Pouco importante	1	1	0	1	3
	4,00 Desnecessário	0	0	2	0	2
Total		22	21	17	11	71

No Quadro 172 que determina estatisticamente as medidas direcionais para as dimensões q11.1 e q11.3, verificamos o coeficiente de incerteza nas medidas direcionais da relação entre as duas variáveis.

Quadro 172 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas direcionais – q11.1 / q11.3 – Coeficiente de incerteza.

Directional Measures						
			Valor	Erro padrão assintótico ^a	T aprox. ^b	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Uncertainty Coefficient	Simétrico	,148	,051	2,808	,005 ^c
		q11.1_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar as atividades dos diretores de turma. Dependente	,189	,062	2,808	,005 ^c
		q11.3_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo. Dependente	,122	,043	2,808	,005 ^c

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Probabilidade de chi-quadrado de razão de probabilidade.

Analisando agora a relação entre as variáveis, no Quadro 173 podemos ver que aplicando as técnicas de análise descritiva bivariada às duas variáveis, obtivemos um coeficiente de contingência 0,497 e um V de Cramer 0,330, o que nos dá, segundo a classificação usual, uma intensidade de relação fraca.

Quadro 173 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas – q11.1 / q11.3 – Estatística – V de Cramer e Fi – Coeficiente de contingência.

Symmetric Measures			
		Valor	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Phi	,572	,006
	V de Cramer	,330	,006
	Coeficiente de contingência	,497	,006
N de Casos Válidos		71	

Perrenoud (2001:35) refere que a opção pelo “desenvolvimento de competências na escola implicará um ‘aligeiramento’ dos programas nacionais, com o fim de libertar o tempo necessário para exercer a transferência e exercitar a mobilização dos saberes”. Ao diretor de turma exige-se que assuma “...uma liderança clara e assertiva, que crie condições facilitadoras do trabalho em equipa, de forma a que os docentes tenham uma ação concertada e geradora do sucesso educativo” (Perrenoud, 2001). Ora, só o coordenador dos diretores de turma pode intervir de forma concertada no conselho pedagógico, ou junto dos órgãos de gestão de topo, assumindo a representatividade dos seus pares, diretores de turma e tomando colegialmente decisões que promovam as condições necessárias ao trabalho do diretor de turma.

Quadro 174 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Tabulação cruzada – q11.1 / q11.4 - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.

Tabulação cruzada						
Contagem						
		q11.4 Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.				Total
		1,00 Muito importante	2,00 Importante	3,00 Pouco importante	4,00 Desnecesário	
q11.1_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar as atividades dos diretores de turma.	1,00 Muito importante	4	18	14	10	46
	2,00 Importante	4	9	4	3	20
	3,00 Pouco importante	2	0	0	1	3
	4,00 Desnecesário	0	2	0	0	2
Total		10	29	18	14	71

Analizando agora a relação entre as variáveis q11.1 – Coordenar as atividades dos diretores de turma, e q11.4 – Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas, podemos observar no Quadro 174 que, só 4 respondentes consideram – Muito importante, simultaneamente à atribuição q11.1 e q11.4.

No Quadro 175 que determina estatisticamente as medidas direcionais para as dimensões q11.1 e q11.4, verificamos o coeficiente de incerteza nas medidas direcionais da relação entre as duas variáveis.

Quadro 175 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas direcionais – q11.1 / q11.4 – Coeficiente de incerteza.

Directional Measures						
			Valor	Erro padrão assintótico ^a	T aprox. ^b	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Uncertainty Coefficient	Simétrico	,087	,035	2,304	,140 ^c
		q11.1_Atribuições Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar as atividades dos diretores de turma. Dependente	,109	,040	2,304	,140 ^c
		q11.4_Atribuições Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas. Dependente	,073	,031	2,304	,140 ^c

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Probabilidade de chi-quadrado de razão de probabilidade.

Efetuada a análise estatística da relação entre as variáveis, no Quadro 176 podemos ver que, aplicando as técnicas de análise descritiva bivariada às duas variáveis obtivemos um coeficiente de contingência 0,401 e um V de Cramer 0,253, o que nos dá, segundo a classificação usual, uma intensidade de relação fraca.

Quadro 176 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas – q11.1 / q11.4 – Estatística – V de Cramer e Fi – Coeficiente de contingência.

Symmetric Measures			
		Valor	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Phi	,438	,136
	V de Cramer	,253	,136
	Coeficiente de contingência	,401	,136
N de Casos Válidos		71	

A relação entre as variáveis q11.2 – Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma, e q11.3 – Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo, está expressa no Quadro 177, em que 9 respondentes consideram – Muito importante, simultaneamente à atribuição q11.2 e q11.3.

Quadro 177 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes –
Tabulação cruzada – q11.2 / q11.3 - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.

Tabulação cruzada						
Contagem						
		q11.3_Atribuições Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo.				Total
		1,00 Muito importante	2,00 Importante	3,00 Pouco importante	4,00 Desnecessário	
q11.2_Atribuições Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma..	1,00 Muito importante	9	6	4	2	21
	2,00 Importante	7	6	9	8	30
	3,00 Pouco importante	5	6	1	1	13
	4,00 Desnecessário	0	4	3	0	7
Total		21	22	17	11	71

No Quadro 178 podemos constatar o coeficiente de incerteza em relação às medidas direcionais determinadas pela análise estatística, para as dimensões q11.2 e q11.3, verificamos o coeficiente de incerteza para a relação das duas variáveis em análise.

Quadro 178 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas direcionais – q11.2 / q11.3 – Coeficiente de incerteza.

Directional Measures						
			Valor	Erro padrão assintótico _a	T aprox. ^b	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Uncertainty Coefficient	Simétrico	,098	,034	2,780	,033 ^c
		q11.2_Atribuições -Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma.. Dependente	,102	,035	2,780	,033 ^c
		q11.3_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Implementar os projetos de orientação e de apoio educativo. Dependente	,095	,034	2,780	,033 ^c
a. Não considerando a hipótese nula. b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula. c. Probabilidade de chi-quadrado de razão de probabilidade.						

Efetuada a análise estatística da relação entre as variáveis, no Quadro 179 podemos ver que, aplicando as técnicas de análise descritiva bivariada às duas variáveis obtivemos um coeficiente de contingência 0,423 e um V de

Cramer 0,269, o que nos dá, segundo a classificação usual, uma intensidade de relação fraca.

Quadro 179 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas – q11.2 / q11.3 – Estatística – V de Cramer e Fi – Coeficiente de contingência.

Symmetric Measures			
		Valor	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Phi	,466	,080
	V de Cramer	,269	,080
	Coeficiente de contingência	,423	,080
N de Casos Válidos		71	

Aplicando as mesmas técnicas de análise descritiva bivariada à relação entre as variáveis q11.2 e q11.4 obtivemos os resultados apresentados no Quadro 180, onde os valores obtidos estatisticamente são semelhantes aos anteriores, só 4 respondentes consideram Muito Importantes as duas atribuições.

Quadro 180 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Tabulação cruzada – q11.2 / q11.4 - Estatística de Cochran e Mantel-Haenszel.

Tabulação cruzada						
Contagem						
		q11.4_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas.				Total
		1,00 Muito importante	2,00 Importante	3,00 Pouco importante	4,00 Desnecessário	
q11.2_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma.	1,00 Muito importante	4	12	3	1	20
	2,00 Importante	5	9	10	6	30
	3,00 Pouco importante	0	4	2	7	13
	4,00 Desnecessário	1	3	3	0	7
Total		10	28	18	14	70

O Quadro 181 apresenta o coeficiente de incerteza das medidas direcionais realizadas entre as duas variáveis.

Quadro 181 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas direcionais – q11.2 / q11.4 – Coeficiente de incerteza.

Directional Measures						
			Valor	Erro padrão assintótico ^a	T aprox. ^b	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Uncertainty Coefficient	Simétrico	,117	,040	2,867	,012 ^c
		q11.2_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Coordenar a execução dos projetos curriculares de turma.. Dependente	,120	,041	2,867	,012 ^c
		q11.4_Atribuições - Como classifica as seguintes atribuições do coordenador(a) dos diretores de turma? - Monitorizar os projetos pedagógicos das turmas. Dependente	,115	,039	2,867	,012 ^c
a. Não considerando a hipótese nula. b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula. c. Probabilidade de chi-quadrado de razão de probabilidade.						

Do mesmo modo, efetuando a análise da relação entre as variáveis, no Quadro 182 podemos ver que, aplicando as técnicas de análise descritiva bivariada às duas variáveis obtemos um coeficiente de contingência 0,467 e um V de Cramer 0,305, o que nos dá, à semelhança dos casos anteriores, segundo a classificação usual, uma intensidade de relação fraca.

Quadro 182 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma/conselho de docentes – Medidas simétricas – q11.2 / q11.4 – Estatística – V de Cramer e Fi – Coeficiente de contingência.

Symmetric Measures			
		Valor	Sig. Aprox.
Nominal por Nominal	Phi	,528	,021
	V de Cramer	,305	,021
	Coeficiente de contingência	,467	,021
N de Casos Válidos		70	

Estamos perante relações entre variáveis com uma intensidade fraca, o que não seria expectável para atribuições de funções a um elemento tão fulcral na ligação entre órgãos de gestão intermédia.

Estas diferenças são notórias também ao fazer a análise de conteúdo às justificações dos respondentes às respostas dadas, onde de forma clara se verifica que os inquiridos privilegiam a atribuição de “Coordenar as atividades dos Diretor de Turma” – uma função mais de gestão pedagógica organizacional, em detrimento das atribuições de índole mais interventiva no âmbito do desenvolvimento e flexibilização curricular.

A abrangência ou complementaridade desses domínios da ação do coordenador dos diretores de turma, desde a ordem mais motivacional à mais pedagógico-curricular, coloca o coordenador dos diretores de turma na posição de peça chave na construção de uma escola eficaz. Assim, para além de um conhecimento bem sustentado da cultura da escola e dos diretores de turma, tem de estar ao corrente dos desenhos curriculares, gerindo a reflexão em torno dos domínios onde a reclamada autonomia das escolas e dos docentes possa ser afirmada e conquistada.

Na questão (q11) – “Como classifica as atribuições do(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes?”- só 33 inquiridos (41%) justificaram as suas opções observando-se a tendência considerada habitual pois conforme referimos no Capítulo VII, “(...)raramente o inquirido aproveitou essa oportunidade, preferindo optar pelas alternativas expressas. Esta situação, segundo (Ghiglione & Matalon, 2001), parece ser comum quando as questões abertas surgem na sequência de um conjunto de questões fechadas: “as respostas a uma questão aberta, que se sucede a uma longa série de questões fechadas, são geralmente muito pobres...”

Das justificações formuladas realçamos no Quadro 183, as seguintes:

Quadro 183 - Atribuições do coordenador dos diretores de turma – justificações das respostas (q11).

Respondente

Inquérito I - questão 11 - Justificação

I-7	“Coordenar e monitorizar os projetos pedagógicos”.
I-9	“Todas as tarefas são importantes”.
I-27	“O coordenador dos DT’s deve ter intervenção macro no desenvolvimento dos projetos pedagógicos como garante da aquisição pelos alunos das competências básicas”.
I-35	“(…)deve coordenar, informar, orientar. Projetos pedagógicos são trabalho acrescido, para o qual não há tempo, sendo realistas”.
I-37	“Muitas vezes há falta de coordenação”.
I-46	“(…)Os itens c) e d) são atribuições com pouca implementação”.
I-48	“As atribuições das funções do coordenador são principalmente coordenar a execução dos PCT’s, assim como monitorizar os projetos pedagógicos e ajudar (orientar) no que estiver menos bem, tirando dúvidas, para que sejam implementados com maior eficácia”.
I-49	“Penso que a coordenação da execução dos projetos curriculares de turma poderá ser uma das competências mais dispensáveis do coordenador, podendo essa coordenação ficar a cargo do DT”.
I-50	“Dinamização, envolvimento, participação e colaboração”.
I-52	“(…)serve de elo de ligação entre as diferentes turmas, facilitando a uniformização de procedimentos e a divulgação de boas práticas”.
I-54	“O nível de importância atribuída traduz a realidade. Numa escola ideal os itens c) e d) seriam tão importantes como os outros. A Escola não tem “tempo” para pensar de uma forma aprofundada as questões de natureza pedagógica”.
I-69	“É importante que os procedimentos levados a cabo por todos os DT’s sejam uniformes ...”.
I-75	“Valorizei com 1 as alíneas b) e d) por acreditar que está na execução dos PCT e na sua monitorização a chave do sucesso educativo da

	turma”.
I-76	“O mais importante é coordenar a execução dos PCT’s, implementando os projetos de orientação e de apoio educativo. Monitorizar os projetos pedagógicos e coordenar as atividades dos DT é secundário”.
I-78	“Porque o coordenador tem um papel crucial na implementação dos projetos, na supervisão e no acompanhamento das tarefas desempenhadas pelos DT’s”.
I-79	“A opção a) e c) são muito importantes porque é o elemento que faz a ligação entre diretores de turma e conselho Pedagógico. A opção b) e d) são importantes mas que para as quais existe uma equipa de professores a trabalhar o CT”.

Como se pode constatar, é muito diferente a opinião dos inquiridos sobre esta questão tão crucial na dinâmica das escolas, no trabalho do conselho de turma e, no resultado que se consegue atingir na definição de estratégias e na atuação em sede de conselho de turma e de sala da aula, para a aquisição das competências básicas. Mas, como diz Roldão (2005), “é no interior da ação do professor e da escola, e só aí, que temos capacidade para intervir e possibilidade de investir.”

A “Gestão dos espaços comuns e o intercâmbio de ideias entre os diretores de turma” (q12) são aspetos do trabalho dos diretores de turma que influenciam diretamente a forma como os conselhos de turma encaram o trabalho colaborativo e encontram soluções para desencadear processos de autorregulação e encontro de estratégias de compensação educativa ou de superação das dificuldades dos alunos, nomeadamente na criação de condições físicas e pedagógicas, para a aquisição das competências básicas.

Para analisar a importância que os inquiridos atribuem a estes aspetos da gestão formal e informal do conselho de turma através do seu diretor/titular de turma, na questão 12 (q12), procedemos à sua análise a partir do valor com maior frequência atribuindo a classificação de – Muito Importante; Importante; Pouco Importante e Desnecessário.

Quadro 184 - Gestão dos espaços comuns e intercâmbio de ideias - Estatística (q12).

Estatísticas		
q12_Gestão_espacos Que importância atribui à gestão de espaços comuns e intercâmbio de ideias entre os diretores de turma?		
N	Válido	78
	Ausente	1
Mediana		1,0000

O resultado do tratamento desta questão pela frequência, Quadro 185, ressalta que os inquiridos consideram - Muito Importante – 62,0 % (62,8% percentagem válida) e – Importante – 36,7% (37,2% percentagem válida) – à “Gestão de espaços comuns” e simultaneamente o “Intercâmbio de ideias entre os diretores de turma”.

Quadro 185 - Gestão dos espaços comuns e intercâmbio de ideias (q12).

q12_Gestão_espacos - Que importância atribui à gestão de espaços comuns e intercâmbio de ideias entre os diretores de turma?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Muito importante	49	62,0	62,8	62,8
	2,00 Importante	29	36,7	37,2	100,0
	Total	78	98,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,3		
Total		79	100,0		

De realçar que nenhum respondente classificou a atribuição de pouco importante ou desnecessária, o que revela necessidade e a forma, como o conselho de turma estabelece parâmetros de funcionamento e entendimento, permitindo a gestão dos recursos (às vezes poucos), postos à sua disposição.

O Gráfico 40 permite visualizar de forma clara o que acabámos de referir, em que grande percentagem atribui a classificação de muito importante e importante, não havendo respondentes que optem pelas classificações de pouco importante ou desnecessário.

Gráfico 40 - Gestão dos espaços e intercâmbio de ideias (q12).

Que importância atribui à gestão de espaços comuns e intercâmbio de ideias entre os directores de turma?



Nesta questão (q12) – “Que importância atribui à gestão de espaços comuns e intercâmbio de ideias entre os diretores de turma”- 44 inquiridos (56%) justificaram as suas opções sendo de realçar as afirmações de que a troca de

ideias proporciona melhoria nas aprendizagens do conselho de turma e uma partilha de soluções que ajuda na orientação da turma.

Assim seleccionámos as apresentadas no Quadro 186 seguinte:

Quadro 186 - Gestão dos espaços e intercâmbio de ideias – questões abertas- justificação (q12).

Respondente	Inquérito I - questão 12 - Justificação
I-4	“Só a colaboração e a troca de experiências pode assegurar um bom trabalho”.
I-5	“Só com a partilha é que evoluímos”.
I-7	“Reflexão e partilha de saberes/ melhoria das boas práticas”.
I-17	“Mas é praticamente impossível dada a carga horária dos professores”.
I-27	“A gestão dos espaços e as ideias devem ser partilhadas. As trocas de ideias sobre as estratégias de sala de aula são fundamentais”.
I-28	“Porque a gestão desses espaços e o intercâmbio de ideias acontecem naturalmente em reuniões informais”.
I-31	“A troca de ideias é muito importante entre os profissionais da educação”.
I-35	“Uniformizar ação, partilhar soluções pode ajudar na orientação da respetiva direção de turma”.
I-36	“Serve para resolver problemas detetados em algumas turmas que, por vezes, sugerem noutras turmas sendo o intercâmbio de ideias muito importante”.
I-44	“Proporciona a articulação necessária ao nível das práticas e procedimentos”.
I-48	“A gestão dos espaços comuns e o intercâmbio de ideias entre os titulares de turma é importante, até mesmo fundamental, para a partilha de ideias e saberes, que se vão refletir no modo como se pratica o ensino, tornando-o mais dinâmico”.
I-49	“O trabalho na base da cooperação cria uma melhoria nas relações pessoais e enriquece profissionalmente. A troca de ideias e partilha de estratégias aumenta a probabilidade de sucesso educativo.”
I-50	“Privilegia a reflexão, a partilha de saberes e ideias e consequentemente a melhoria das práticas educativas”.
I-53	“(…) As práticas colaborativas e participativas apresentam positivamente nas aprendizagens e formação em geral. A organização e gestão dos espaços comuns é igualmente de extrema importância devendo ter em conta o bem-estar físico dos alunos, a funcionalidade dos espaços e a influência nas aprendizagens”.
I-65	“Trabalhar isoladamente não é proveitoso. A gestão de espaços comuns e o intercâmbio de ideias baseiam-se na partilha e na experimentação de novas possibilidades e estratégias. Só assim poderemos melhorar o nosso trabalho”.
I-77	“É importante diversificar e melhorar as práticas letivas e pedagógicas”.

É notória a importância dada a este tema em questão, que resumimos nesta justificação: I-12 - “Porque a gestão desses espaços e o intercâmbio de ideias acontecem naturalmente em reuniões informais”.

Na questão q13 pretendemos analisar se os inquiridos consideram que a “Constituição de equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma”, dado que, muitas vezes, o trabalho direto com os alunos não se restringe aos elementos do conselho de turma formal, e

conta com outros elementos docentes ou especialistas, para definir e executar estratégias de ensino/aprendizagem.

As respostas a esta questão totalizaram 77 respondentes (97%), o que estatisticamente nos permite considerar fiáveis os resultados, conforme podemos verificar no Quadro 187.

Quadro 187 - Constituição de equipas educativas como resposta ao CT - Estatística (q13).

Estatísticas		
q13_Equipas A constituição de equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma?		
N	Válido	77
	Ausente	2

De acordo com os resultados obtidos no tratamento do inquérito, Quadro 188, constatamos que uma grande maioria de inquiridos – 55, considera – Muito Importante a possibilidade de constituição de equipas educativas. A percentagem válida situa-se nos 71,4 %, para os que consideram que as equipas educativas podem ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma, contra 28,6 % que acham que não.

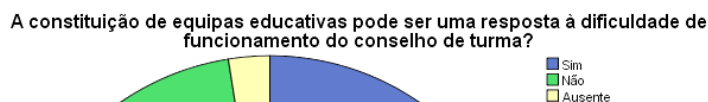
Quadro 188 - Constituição de equipas educativas como resposta ao CT (q13).

q13_Equipas A constituição de equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Sim	55	69,6	71,4	71,4
	2,00 Não	22	27,8	28,6	100,0
	Total	77	97,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	2,5		
Total		79	100,0		

O mesmo se torna visível no gráfico circular, Gráfico 41, que se apresenta, em que mais de dois terços dos inquiridos (71,4%), consideram que as equipas educativas podem ser a resposta às dificuldades de funcionamento do conselho de turma.

Esta perceção da mudança, tão necessária à organização pedagógica das escolas, está de acordo com a afirmação de (Formosinho, J e Machado, J; 2009:61), quando diz: - “A organização da escola por Equipas Educativas toma como unidade básica da organização intermédia da escola um conjunto de alunos, equivalente a várias turmas, cujo processo de ensino-aprendizagem é acompanhado pela mesma equipa de professores e comporta a gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das atividades escolares.

Gráfico 41 - Constituição de equipas educativas como resposta ao CT (q13).



Pela análise de conteúdo das justificações às respostas à questão (q13), Quadro 159 – “A constituição de equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma?”- verifica-se que, 40 inquiridos (51%) justificaram as suas opções. Estes realçam que as equipas educativas podem atenuar as dificuldades de funcionamento do conselho de turma porque se tornam mais abrangentes e dão uma melhor resposta, permitindo trabalhar de forma mais integrada as competências básicas.

Das justificações apresentadas selecionámos as que expressam a tendência geral da opinião dos respondentes e que corroboram as afirmações de (Formosinho, J e Machado, J; 2009:35), “A constatação de que os professores são capazes de colaborar em torno de projetos (...) tem incentivado práticas de ‘ensino em equipa’ que, para terem reflexo na sala de aula, carecem de um suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores”. Podemos observar no Quadro 189.

Quadro 189 - Constituição de equipas educativas como resposta ao CT – justificações das respostas (q13).

Respondente	Inquérito I - questão 13 - Justificação
I-8	“ Só com as equipas educativas é possível dar respostas pedagógicas”.
I-9	“Porque se o trabalho das equipas for efetivo pode melhorar os resultados”.
I-24	“Só assim se podem atenuar as dificuldades e dar resposta às diferentes situações de sala de aula”.
I-26	“Porque temos de trabalhar em equipas mais alargadas”.
I-27	“Porque se tornam mais abrangentes e dão uma melhor resposta, permitindo trabalhar de forma integrada as competências básicas”.
I-31	“A estrutura do conselho de Turma deveria ser repensada. Os profissionais da educação que trabalham com a turma para resolver as diferentes situações pedagógicas extravasam o CT e são fundamentais para garantir a aquisição das competências básicas”.
I-46	“Poderá ser uma mais-valia na definição de estratégias de ação pedagógica e organizacional”.
I-47	“Porque se o trabalho das equipas for eficaz poderá minimizar as dificuldades”.
I-49	“Passa a haver uma gestão mais integrada do currículo e um maior e melhor conhecimento dos alunos (das suas características, interesses e dificuldades...)”.
I-50	“Reforça a participação e envolvimento dos intervenientes do processo educativo”.
I-52	“O trabalho em pequenos grupos torna-se mais rentável. No entanto, é importante o trabalho em plenário/conselho, local onde o trabalho das equipas é apresentado, discutido, para depois se tomarem decisões”.
I-53	“Parece-me que é no seio do CT que devem ser analisadas as dificuldades, concebidas e delineadas estratégias articuladas com vista à resolução dos problemas”.
I-57	“No 1.º ciclo não se justifica”.
I-62	“Porque o trabalho de equipa é importante e benéfico para ajudar no funcionamento do C. turma”.
I-63	“Uma equipa que pense para aqueles alunos, para o seu ritmo, que planifique em conjunto para aqueles alunos, será muito importante”.
I-65	“ As equipas educativas, por serem mais abrangentes, em termos de constituição, que os conselhos de turma, podem possibilitar outras respostas às necessidades dos alunos”.
I-72	“ É fundamental o trabalho cooperativo a fim der haver mais equilíbrio nos critérios estabelecidos”.
I-76	“ O facto de existirem equipas educativas é sinal que se reflete quanto às dificuldades de funcionamento do CT, permitindo assim a partilha de estratégias comuns”.
I-77	“ Partilha de experiências, estratégias e solução de problemas existentes na turma”.
I-78	“Porque é permitir o alargamento da discussão e um melhor trabalho colaborativo na definição de diferentes estratégias de atuação”.

Uma outra questão importante para o objetivo “Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas” é a questão q14, onde pretendemos analisar – “Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes”.

Saber como se estabelece esta convivência do ponto de vista relacional e formal, é muito importante para perceber as dinâmicas de atuação do conselho de turma, como elemento colegial, responsável pelas decisões e pela operacionalização do currículo. As estratégias de operacionalização do currículo e da diferenciação pedagógica, criadas e desenvolvidas no seio do conselho de turma, são reveladoras da atenção/intenção de cumprir o currículo comprometendo-se com a aquisição das competências básicas dos alunos da turma.

De acordo com os resultados obtidos no tratamento do inquérito, constatamos que não existe uma tendência clara que opte pela opção – “um convívio com dificuldade”, ou pela opção – “convívio sistemático”, uma vez que 41% dos inquiridos optam pela primeira situação e 57,7% optam pela segunda. No entanto nas questões abertas – justificação da opção – podemos verificar que os inquiridos, na sua maioria, consideram haver muita dificuldade em articular estratégias de atuação consistentes entre os diferentes órgãos de orientação e gestão pedagógica.

O número de respondentes válidos – Quadro 190, a esta questão cifrou-se em 78 o que torna a resposta fiável.

Quadro 190 - Convivência das Estruturas Pedagógicas / CT - Estatística (q14).

Estatísticas		
q14_Estruturas Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes?		
N	Válido	78
	Ausente	1
Modo		3,00

No resultado do tratamento desta questão pela frequência resulta que os inquiridos consideram que existe “dificuldade na convivência participativa entre os diferentes órgãos” – 32 respondentes, correspondendo a 41% de percentagem válida, contra 45 respondentes, correspondendo a 57,7% de percentagem válida que consideram haver “uma convivência sistemática”, , sendo que 1 respondente considera que não existe convivência, como se pode ver no Quadro 191 e no Gráfico 42 apresentados a seguir:

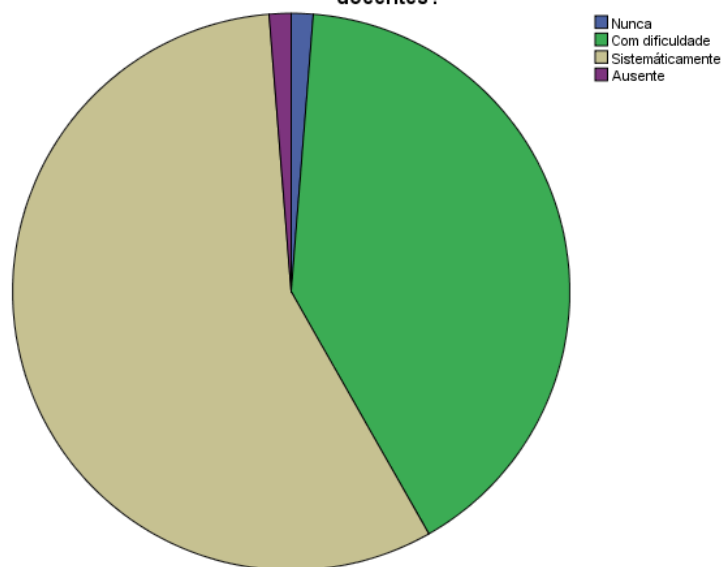
Quadro 191 - Convivências das Estruturas Pedagógicas / CT (q14).

q14_ Estruturas Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Nunca	1	1,3	1,3	1,3
	2,00 Com dificuldade	32	40,5	41,0	42,3
	3,00 Sistemáticamente	45	57,0	57,7	100,0
	Total	78	98,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,3		
Total		79	100,0		

Os resultados apresentados traduzem-se num gráfico circular que espelha a bipolarização de opiniões em relação a esta questão.

Gráfico 42 - Convivência das Estruturas Pedagógicas / CT (q14).

Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes?



Sobre a análise de conteúdo das justificações às respostas da questão (q14) – “Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes”. – 41 Inquiridos (52%) justificaram as suas opções e realçam que “Ainda não existe uma articulação efetiva entre as estruturas” (I-8), ou que no caso dos agrupamentos – (I-24) – “Nem sempre é possível manter uma presença sistemática entre as estruturas (...) a distância e o tempo disponível de cada um não assegura um contacto regular”. Assim seleccionámos as que apresentamos no Quadro 192.

Quadro 192 - Convivências das Estruturas Pedagógicas / CT - justificações (q14).

Respondente Inquérito I - questão 14 - Justificação

I-7	"A articulação a este nível ainda é muito pontual".
I-8	"Ainda não existe uma articulação efetiva entre estruturas".
I-22	"Falta de tempo comum a todos os docentes".
I-24	"Nem sempre é possível manter uma presença sistemática entre as estruturas e os titulares de turma. A distância entre cada estabelecimento e o tempo disponível de cada um não assegura um contacto regular".
I-27	"Há poucos momentos para trabalho em conjunto e não circula a informação entre estruturas".
I-29	"Com dificuldade pois , cada um trabalha em sua "capelinha" e não se quer juntar ou fazer equipas mais alargadas".
I-30	"Pode melhorar para conseguir dar resposta ao desenvolvimento de competências básicas".
I-46	"Sistematicamente porque o trabalho que é realizado ao nível dos departamentos é, digamos, posto em prática com os alunos e é avaliado nos conselhos de turma".
I-47	"Porque é necessária para uma articulação efetiva entre os vários intervenientes".
I-50	"Em reuniões mensais e quando necessário".
I-53	"O convívio entre as estruturas referidas é pacífico. Funciona de forma hierarquizada com papéis (regimento) bem definidos".
I-54	"Embora tenham um objetivo comum (o sucesso dos alunos e a qualidade das aprendizagens) a abordagem de cada órgão é particular: no departamento planifica-se e no conselho de docentes avaliam-se as aprendizagens dos alunos".
I-64	"As estruturas de organização ainda têm alguma tendência em trabalhar de forma "fechada", ou seja, os assuntos são tratados no âmbito de cada estrutura, existindo alguma dificuldade em fazer a ligação com outra estrutura. Penso que esta dificuldade se prende um pouco com o facto de os assuntos serem analisados sob prismas diferentes, dependendo da estrutura que os analisa".
I-69	"Em departamento são debatidos os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e propostas estratégias de recuperação as quais devem ser apresentadas e aprovadas pelos CT.
I-76	"Os CT continuam muito centrados nos DT. Os departamentos e os grupos disciplinares são pouco sensíveis à organização dos CT".
I-78	"Há pouca interação. Funcionam quase como compartimentos estanques. Embora haja lugar a discussão periodicamente (fim dos períodos)(...) Não existe portanto uma efetiva articulação para dar respostas capazes aos problemas da turma.

Com a questão q16 do inquérito pretendemos analisar – “Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho”.

Do resultado do tratamento desta questão ressalta que responderam a totalidade dos inquiridos, Quadro 193.

Quadro 193 - Integração no CT (q16) – Resposta ao funcionamento do CT.

Estatísticas		
q16_Integração Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho?		
N	Válido	79
	Ausente	0
Modo		1,00
Média		1,4810
Variação		,381

De acordo com os resultados obtidos no tratamento do inquérito pela frequência, constatamos que a opção – “Combinando sempre a colaboração” apresenta um valor maioritário – com uma frequência de valor 46 – correspondendo a 58,2% de percentagem válida, enquanto que a opção – “Atribuindo tarefas pontuais” apresenta uma frequência 28, a que corresponde uma percentagem válida de 35,4%. Podemos verificar ainda que 5 respondentes – 6,3%, consideram que a integração de outros profissionais se faz – “Deixando ao próprio a responsabilidade de se integrar”.

É de realçar que não existe uma opinião uniforme sobre a integração de outros profissionais no conselho de turma, como se pode ver nos Quadro 194.

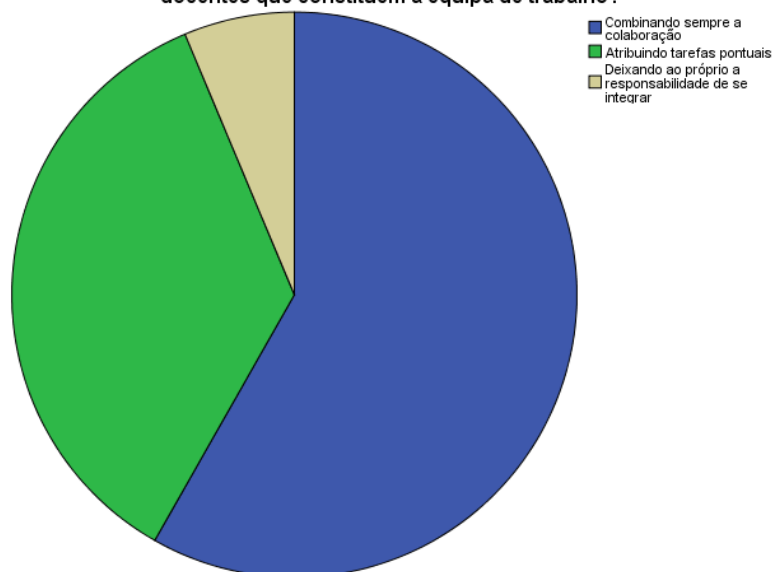
Quadro 194 - Integração no CT (q16).

q16_Integração Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Combinando sempre a colaboração	46	58,2	58,2	58,2
	2,00 Atribuindo tarefas pontuais	28	35,4	35,4	93,7
	3,00 Deixando ao próprio a responsabilidade de se integrar	5	6,3	6,3	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Os resultados apresentados traduzem-se no gráfico 43, em que se torna claro que a primeira opção (combinando sempre a colaboração) não ultrapassa muito as duas outras que se encontram em oposição.

Gráfico 43 - Integração no CT (q16).

Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho?



Nesta questão q16 – “Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho – só 37 inquiridos (46%) justificaram as suas opções, mas uma grande parte destes refere que – “Não há tempo para a planificação e/ou programação” (I-28), o que é significativo. Há ainda posições contraditórias como (I-49) – “São valorizadas as suas intervenções/opiniões, e solicitada a sua participação, podendo haver, ou não, distribuição de tarefas. A todos é reconhecida a importância na equipa de trabalho”, e (I-54) – “Cada docente conhece as suas atribuições pelo que tem o dever de se integrar e de concretizar as tarefas que lhe foram atribuídas...”. Ou ainda responsabilizando o diretor de turma por essa integração, (I-65) – “O diretor de turma deve ser o primeiro a integrar o novo elemento na equipa de trabalho, procurando e incentivando a que haja colaboração entre todos”. E também apontando lacunas (I-69) – “Não há preparação prévia de outros profissionais (psicólogos, EEs) para a reunião. Excetua-se o caso dos professores de Educação Especial”.

Das justificações à resposta q16, seleccionámos 14 que confirmam o sentido das respostas e que apresentamos no Quadro 195.

Quadro 195 - Integração no CT - Justificações (q16).

Respondente	Inquérito I - questão 16 – Justificação
I-9	“Não existe muito tempo para tornar possível a colaboração sistemática”.
I-24	“Depende da chegada desses novos elementos. Não sendo constituída a equipa desde início inviabiliza a programação antecipada”.
I-28	“Não se tem tempo para a planificação e/ou programação”.
I-35	“(…)As pessoas são parcialmente convidadas a participar e parcialmente solicitadas a participar”.
I-40	“ Só trabalhando em conjunto com o conselho de turma é que faz sentido a sua presença”.
I-46	“Tratando-se por exemplo do professor de apoio há que definir o âmbito da sua atuação na substância, no espaço e no tempo”.
I-48	“ A interação dos profissionais docentes e não docentes na equipa de trabalho faz-se sempre que se verifique ser necessária e é combinado previamente antes da reunião de conselho de Docentes. No que se refere às AEC, os docentes intervenientes estão presentes na reunião de núcleo.
I-49	“São valorizadas as suas intervenções/opiniões, e solicitada a sua participação, podendo haver, ou não, distribuição de tarefas. A todos é reconhecida a sua importância na equipa de trabalho”.
I-51	“ Cada um tem o seu papel definido, quando necessário, é solicitado o apoio noutras tarefas.
I-52	“Só fazem parte outros elementos quando os assuntos a abordar o justifiquem”.
I-54	“Cada docente conhece as suas atribuições pelo que tem o dever de se integrar e de concretizar as tarefas que lhe foram atribuídas. Deverá , obviamente, estar aberto às sugestões e/ou solicitação dos seus pares”.
I-65	“O Diretor de Turma deve ser o primeiro a integrar o novo elemento na equipa de trabalho, procurando e incentivando a que haja colaboração entre todos”.
I-69	“Não há preparação prévia de outros profissionais (psicólogos, EEs) para a reunião. Excetua-se o caso dos professores de Educação Especial”.
I-79	“Existe pouco tempo ou/e pouca disponibilidade para trabalharem colaboração de forma a organizar melhor o processo de aprendizagem dos alunos”.

A questão 17 do inquérito é uma questão aberta que pretende analisar a perceção dos inquiridos sobre – “Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do conselho de turma”, responderam 48 inquiridos, situação que segundo (Ghiglione & Matalon, 2001), parece ser comum conforme explanámos no capítulo VII, “as respostas a uma questão aberta, que se sucede a uma longa série de questões fechadas, são geralmente muito pobres (...)”, estes inquiridos representam (61%), e apresentaram as respostas, apresentadas no Quadro 196.

Quadro 196 - Modalidades de colaboração no CT (q17).

Respondente

Inquérito I - questão 17 - Respostas

I-4	Intercâmbio de ideias. Formulação/preenchimento de fichas informativas, etc..
I-5	Articulação de conteúdos, colaboração nas atividades.
I-7	Planificação de atividades do PAA e pouco mais.
I-8	A planificação anual de atividades.
I-9	Construção do PAA e visitas de estudo.
I-16	Partilha.
I-17	Trabalho de equipa. Comunicação através de e-mail.
I-22	Partilha de experiências.
I-24	Construção de materiais didáticos, programação de visitas de estudo.
I-25	Troca de experiências e dos dados dos alunos.
I-26	Planificações, conhecimento dos planos individuais.
I-27	Troca de informação sobre os alunos, elaboração de planos de ação.
I-28	Planificação das visitas de estudo.
I-29	Só se planificam visitas de estudo e pouco mais!
I-30	Poucas. Só as necessárias.
I-31	Ainda há pouca colaboração
I-32	Ainda há pouca colaboração.
I-35	Quando possível tenta-se complementar projetos, conteúdos e atividades entre disciplinas.
I-36	Cada docente vai dando o seu contributo para agilizar o trabalho do conselho de turma.
I-37	Poucas ou nenhuma.
I-38	Lançamento de níveis; preenchimento de documentos; tomada de decisões.
I-39	Gabinete de psicologia. Educação especial.
I-41	Ao nível do diagnóstico; articulação e partilha.
I-45	Indicação prévia das situações a discutir. Discussão e aprovação por maioria.
I-46	Existe trabalho cooperativo na definição da estratégias de atuação principalmente no campo das atitudes e valores dos alunos e do saber fazer dos discentes que apresentam problemas de aprendizagem. O aluno médio e sem problemas comportamentais são muitas vezes esquecidos.
I-47	Trabalho a pares, em pequeno grupo.
I-48	No interior de cada Conselho de Turma/ Conselho de Docentes há os grupos de trabalho constituídos por anos de escolaridade de que desenvolvem várias atividades, nomeadamente planificar o trabalho, elaborar Fichas Trimestrais, elaborar as atividades do PAA, inteirar-se dos Projetos...

Quadro 196 - Modalidades de colaboração no CT (q17 (Cont.)).

Respondente	Inquérito I - questão 17 – Respostas (cont.)
I-49	Planificação de atividades; Adoção de estratégias (partilha); Elaboração do PCT; Construção de instrumentos de avaliação; Apreciação de casos de alunos com NEE e discussão de procedimentos a adotar.
I-50	Participação e dinamização de projetos/atividades de intervenção orientados para a melhoria da qualidade da escola.
I-51	Existe a partilha de material, atividades desenvolvidas em conjunto com outras turmas e, sempre que possível, com outras escolas.
I-52	Partilha de materiais pedagógicos, realização conjunta das fichas de avaliação.
I-53	Troca de ideias; Esclarecimentos; Projetos comuns; Estratégias; Programas Educativos; Formação,...
I-54	No interior do conselho de docentes a colaboração é cada vez menos pois cada docente dá conta da avaliação dos alunos aos seus pares que, passivamente, ouvem e anuem.
I-61	Ao nível da planificação da construção dos instrumentos de avaliação e de materiais pedagógicos.
I-62	Avaliação dos alunos, planificações, construção de fichas de avaliação, tratamento do PAA.
I-63	Ainda há pouca colaboração
I-64	Levantamento de casos de alunos, construção de materiais.
I-65	O Conselho de Turma procura encontrar soluções para dar resposta aos problemas e às necessidades da turma, refletindo sobre novas estratégias a desenvolver, partilhando material e tentando encontrar novos momentos de trabalho com a turma, como por exemplo a utilização de TE's para apoiar alunos (na biblioteca, na aula de outro professor, etc.).
I-66	Trabalhar em articulação com os docentes.
I-67	Trabalho colaborativo.
I-68	Interdisciplinaridade na conceção de projetos.
I-69	A nível departamental; na elaboração do PCT pede-se, antecipadamente, aos docentes de CT que identifiquem fragilidades / potencialidades da turma e estratégias de atuação.
I-73	Preenchimento de sínteses de apreciação global do aluno.
I-75	Modalidades que visam principalmente a resolução de problemas comportamentais e pontualmente planificação transdisciplinar.
I-76	Atualmente a colaboração é quase inexistente devido aos motivos anteriormente descritos.
I-77	Partilha de tarefas; Discussão de estratégias; Tomada de decisão
I-78	A colaboração existe praticamente quando solicitada pelo DT, na definição de estratégias de atuação nomeadamente as relativas às atitudes e às aprendizagens dos alunos.
I-79	Existe pouca colaboração. Excecionalmente existem temas que são trabalhados por duas disciplinas, mas... (deveria ser feito muito mais)

As respostas dos inquiridos apresentaram grande variedade de opiniões ao exprimirem a sua perceção sobre o trabalho de colaboração desenvolvido no interior do conselho de turma. No Quadro 197, podemos ver o resultado do tratamento das respostas abertas pela categorização das respostas por códigos. Foram criados os códigos: Análise de atitudes e comportamentos dos alunos; Articulação de conteúdos; Articulação entre docentes; Atividades Interdisciplinares; Avaliação; Cada vez menos; Construção e partilha de materiais; Gabinete de psicologia e ed. Especial; Planificação do PAA e de Visitas de Estudo; Poucas ou nenhuma; Trabalho colaborativo/de pares/cooperativo; Troca de Experiências / Inovação/PCT/Estratégias de ensino.

Quadro 197 - Modalidades de colaboração no CT - Categorização(q17).

Questão aberta - Inquérito I - questão 17 - Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do conselho de turma"	N.º
Categorização	Respondentes
	Frequência
Análise de atitudes e comportamentos dos alunos	1
Articulação de conteúdos	5
Articulação entre docentes	1
Atividades Interdisciplinares	1
Avaliação	3
Cada vez menos	2
Construção e partilha de materiais	7
Gabinete de psicologia e ed. Especial	1
Planificação do PAA e de Visitas de Estudo	5
Poucas ou nenhuma	6
Trabalho colaborativo/de pares/cooperativo	7
Troca de Experiências / Inovação/PCT/Estratégias de ensino	9

Assim pode-se extrair que são 23 – 48 % de percentagem válida, as respostas que sustentam o trabalho colaborativo, a troca de experiências e a construção e partilha de materiais, como vetores fundamentais do trabalho no interior do conselho de turma, enquanto que 8 – 17 % de percentagem válida, consideram que a colaboração é “pouca ou nenhuma” ou “cada vez menos”.

Relacionado com a autonomia necessária para o trabalho do conselho de turma, na questão q18 pretendemos analisar a autonomia do conselho de turma vista pelos diferentes intervenientes. Assim, os dados resultantes do tratamento pela frequência desta questão – “Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é” – permitem constatar, como apresentamos nos Quadros 198 e 199 que: – 56 respondentes, correspondendo a 70,9% de percentagem válida, consideram que o grau de autonomia de que dispõe o conselho de turma é “Suficiente”, enquanto que – 20 respondentes, correspondendo a 25,3% de percentagem válida, consideram o grau de autonomia “Insuficiente”, e só 2 respondentes consideram “Excessivo” e 1 considera “O grau de autonomia não é importante para o funcionamento do conselho de turma”.

Quadro 198 - Grau de autonomia do CT (q18) – Média, Moda e Variação.

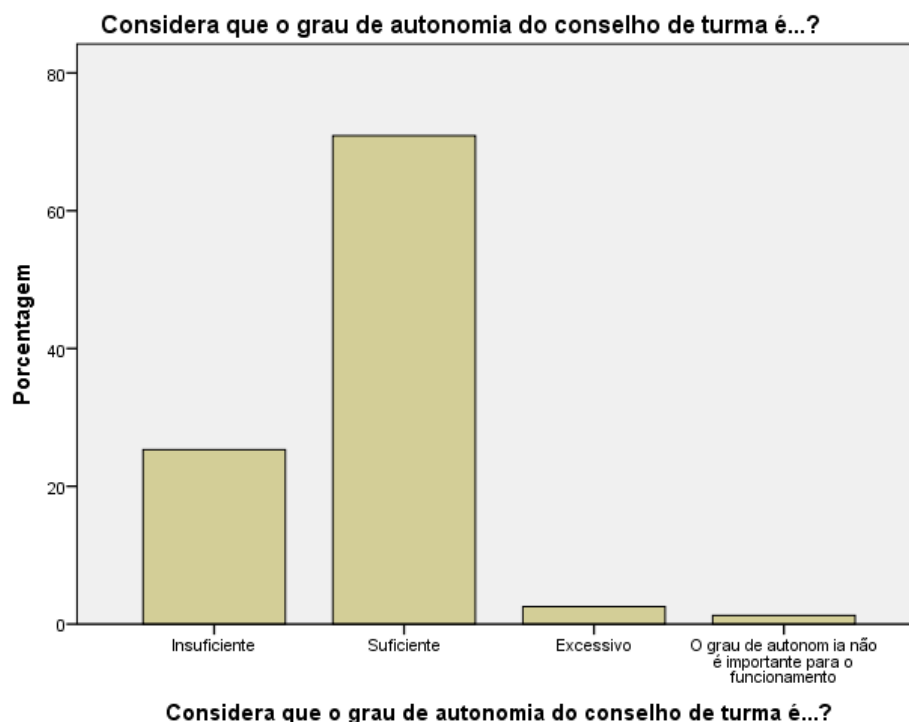
Estatísticas		
q18_Grau_autonomia Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é...?		
N	Válido	79
	Ausente	0
Média		1,7975
Modo		2,00
Variação		,292
Erro padrão		,54017
Mínimo		1,00
Máximo		4,00
Soma		142,00

Quadro 199 - Grau de autonomia do CT (q18).

q18_Grau_autonomia Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é...?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Insuficiente	20	25,3	25,3	25,3
	2,00 Suficiente	56	70,9	70,9	96,2
	3,00 Excessivo	2	2,5	2,5	98,7
	4,00 O grau de autonomia não é importante para o funcionamento	1	1,3	1,3	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Do mesmo modo, através do Gráfico 44 é visível a grande diferença de opiniões conforme expressámos anteriormente, em que 25,3 % de percentagem válida consideram insuficiente o grau de autonomia de que dispões o conselho de turma e, 70,9 % consideram ser autonomia concedida ao conselho de turma suficiente..

Gráfico 44 - Grau de autonomia do CT (q18).



De acordo com Barroso (2205:109), “(...) o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas mais do que “regulamentar” o exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito, pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino”.

Nas justificações às respostas à questão 18 – “Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é” – só 38 inquiridos (48%) justificaram as suas opções, destes uma grande parte (22 respondentes), correspondendo a 58% de percentagem válida, afirma que é suficiente dando as seguintes justificações: (I-4) – “no essencial tem autonomia”; (I-24) – “Podemos organizar as tarefas de sala de aula autonomamente”; (I-39) – “Todas as decisões que é necessário tomar o conselho de turma pode fazê-lo”, ou ainda (I-46) – “Na medida em que se consegue, na maior parte dos casos, dar resposta aos problemas que surgem no seio da turma”. Por outro lado dos 38 inquiridos que justificaram, 10 afirmam que o “grau de autonomia do conselho de turma é “Insuficiente”, o que corresponde a 26% de percentagem válida. Estes justificam a sua afirmação dizendo: (I-27) – “Deveria ter competências para flexibilizar o currículo”; ou (I-28) – “Está limitado na sua atuação à atribuição de notas”; ou ainda (I-54) – “Insuficiente por ter de se cingir às orientações emanadas superiormente e à lei(...)”. Quatro respondentes justificam com a dependência da legislação que consideram inultrapassável. O único respondente que afirma “(...) não é importante para o funcionamento do conselho de turma”, justifica dizendo que obedece às outras estruturas pedagógicas. Um tem uma justificação que não se enquadra no tema.

O Quadro 200 apresenta as justificações às respostas à questão 18 que selecionámos:

Quadro 200 - Grau de autonomia do CT - Justificações (q18).

Respondente	Inquérito I - questão 18 - Respostas
I-4	Porque, no que é essencial, tem autonomia.
I-7	Obedece às hierarquias das estruturas pedagógicas.
I-24	Podemos organizar as tarefas de sala de aula autonomamente.
I-26	Permite um trabalho com os alunos.
I-27	Deveria ter competências para flexibilizar o currículo.
I-28	Está limitado na sua atuação à atribuição de notas.
I-34	Devido ao excesso de legislação existente.
I-39	Todas as decisões que é necessário tomar o conselho de turma pode fazê-lo.
I-46	Na medida em que se consegue, na maior parte dos casos, dar resposta aos problemas que surgem no seio da turma.
I-48	Porque é uma estrutura que não pode funcionar sozinha pois está interligada com outras estruturas como o Conselho Pedagógico e Direção da escola.
I-52	Ao nível pedagógico existe autonomia suficiente para agir (...)
I-62	Porque são tratados todos os Assuntos necessários nas reuniões, mensalmente ou extraordinariamente.
I-72	Está adequada aos parâmetros estabelecidos pela legislação em vigor.
I-76	Cada CT tem autonomia suficiente para propor estratégias que vão ao encontro do projeto educativo.
I-78	Porque tem autonomia para desenvolver o seu trabalho e apresentar as suas propostas.
I-79	Tendo o conselho de turma liberdade para fazer todas as propostas necessárias ao progresso da turma, penso que é suficiente.

Procedemos à categorização das questões para permitir conhecer o trabalho do conselho de turma em relação às competências básicas. Das respostas que sustentam o trabalho no interior do conselho de turma - “Atividades autónomas na sala de aula” ou a “Autonomia para propor estratégias” em contraponto com a categoria – “Pouca autonomia” e “Depende de outros órgãos de gestão para por em prática decisões”, estabelecemos o quadro seguinte que permite a análise da frequência obtida a partir das respostas dos inquiridos.

Podemos constatar através do Quadro 201 que grande parte dos respondentes (18), consideram que existe autonomia suficiente para “propor estratégias de ensino” (12) e /ou desenvolver “atividades na sala de aula” (4), ou ainda que “responde aos problemas que surgem no conselho de turma” (2). Dos

restantes, oito (8) são de opinião que há “pouca autonomia” (8) para exercer as competências que lhes estão atribuídas.

Quadro 201 – Grau de autonomia do CT – categorização (q18).

Inquérito I - questão 18 – “Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é...”	Respondentes Frequência
Categorização	
Atividades autónomas de sala de aula	4
Autonomia para propor estratégias	12
Depende de outros órgãos de gestão para por em prática decisões	7
Permite decisões enquadradas no PEA, PAA, RI, CP	1
Pouca autonomia	8
Responde aos problemas que surgem no conselho de turma	2
Uniformização de critérios	1

Entrevistas

Das entrevistas aos quatro diretores de agrupamentos, em geral, os resultados obtidos no tratamento das mesmas, foi muito positivo e esclarecedor. Damos conta que obtivemos 293 citações – Quadro 172, repartidas do seguinte modo: D1 – 87 citações; D2 – 105 citações; D3 – 71 citações e D4 – 30 citações.

Quadro 202 - Citações por código – Entrevistas aos diretores de escolas.

Códigos		Documentos Primários				Total
Descrição	Codes n.º	D1	D2	D3	D4	
Autonomia do conselho turma vs..	1	5	1	5	2	13
Coexistência das questões	2	2	6	1	2	11
Concordância / discord. Org. CT	3	6	3	5	2	16
Correspondência entre ...	4	6	8	4	4	22
Crítérios adotados const. CT	5	2	3	3	2	10
Exercício da liderança DT	6	5	11	2	2	20
Experiências inovadoras ...	7	3	7	4	1	15
Facilidade / dificuldade L.CT	8	6	11	12	2	31
Fatores que contribuem liderança	9	7	4	3	3	17
Importância da ação do DT	10	0	6	4	1	11
Legislação avulsa e	11	2	1	0	0	3
Níveis de manifestação autonomia	12	7	9	8	1	25
O PCT regula e facilita...	13	1	2	1	0	4
O tempo na constitui ...	14	4	5	3	0	12
Organização pedagógica Eq. Ed.	15	10	5	7	2	24
Relação entre a estrutura Ct - TE	16	6	13	5	3	27
Relação entre o trabalho I - TC	17	4	2	2	2	10
Reuniões formais e informais	18	6	1	0	0	7
Valoração dos critérios DT	19	5	7	2	1	15
Totais		87	105	71	30	293

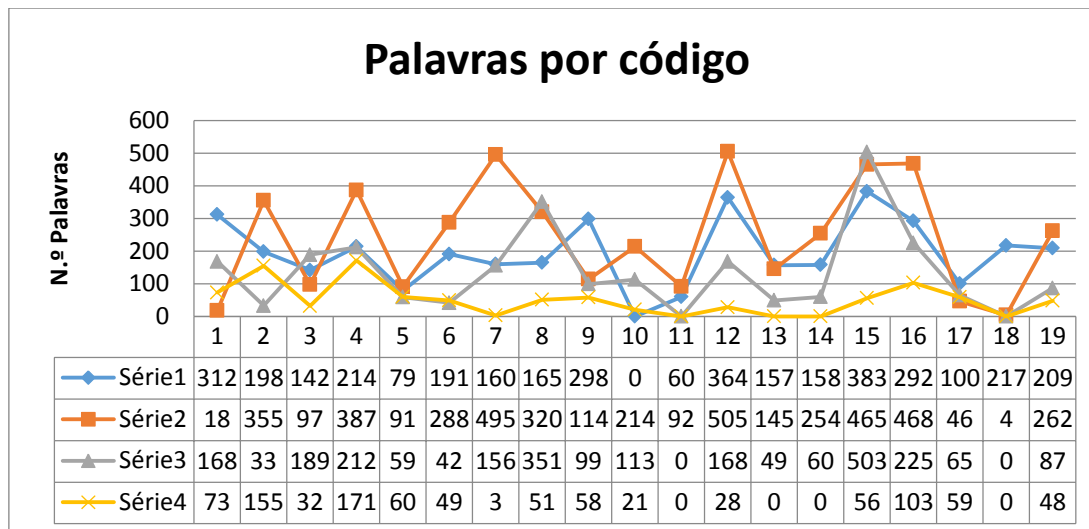
Analisando a distribuição das codificações pelos entrevistados, estas variam do mínimo de 30 citações no caso do (D4), até ao máximo de 105 citações no caso do (D2). Por poder suscitar algumas dúvidas quanto ao interesse relativo das declarações, uma vez que existe uma grande diferença entre os casos extremos, embora estivéssemos cientes do teor e validade das mesmas, procedemos à análise da contagem das palavras, Quadro 203, que estabelece a contagem relativa em percentagem. Assim, constatamos que: - a entrevista D1 apresenta uma contagem relativa de 95%; a entrevista D2 apresenta uma contagem relativa de 80%; a entrevista D3 apresenta uma contagem relativa de 72% e a entrevista D4 apresenta uma contagem relativa de 83%. A média da contagem relativa das quatro entrevistas é de 82% o que nos dá garantia que estão todas dentro do intervalo aceitável.

Quadro 203 - Contagem de palavras – Citações por código – Entrevistas aos diretores.

CÓDIGOS	D1	D2	D3	D4	Total
Autonomia CT-Autonomia	312	18	168	73	571
Coexistência questões Bur-Pe.	198	355	33	155	741
Concordância /discordância	142	97	189	32	460
Correspondência entre...	214	387	212	171	984
CrITÉRIOS adotados	79	91	59	60	289
Exercício da liderança	191	288	42	49	570
Experiências inovadoras	160	495	156	3	814
Facilidade / dificuldade	165	320	351	51	887
Fatores Liderança	298	114	99	58	569
Importância da ação	0	214	113	21	348
Legislação...	60	92	0	0	152
Níveis de manifestação	364	505	168	28	1065
O PCT regula e fácil.	157	145	49	0	351
O tempo na constituição	158	254	60	0	472
Organização pedagógica	383	465	503	56	1407
Relação estrutura CT-T...	292	468	225	103	1088
Relação Trabalho I-T co	100	46	65	59	270
Reuniões formais ...	217	4	0	0	221
Valoração critérios DT	209	262	87	48	606
Contagem de palavras Acumulação	3699	4620	2579	967	11865
Contagem de palavras - Total	3880	5742	3559	1152	14333
Contagem relativa %	95	80	72	83	82

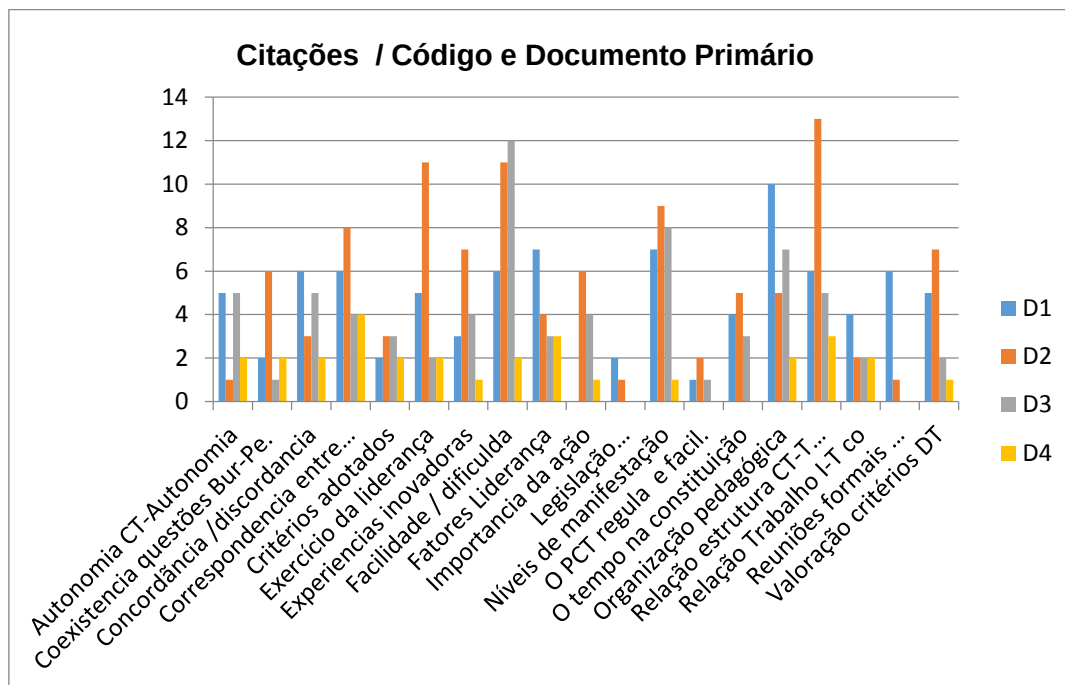
O Gráfico 45, permite visualizar o número de palavras citadas por código, verificando-se que as entrevistas abordam as questões de uma forma regular. Da análise das entrevistas e tratamento dos dados recolhidos verifica-se que estes cumpriram os objetivos da investigação.

Gráfico 45 - Contagem de palavras citadas por código – Entrevistas aos diretores.



No Gráfico 46 apresentamos no eixo do X, os códigos por documento primário, e no eixo do Y, o número de citações criadas.

Gráfico 46 - Citações por código – Entrevistas aos diretores.



Relacionando os códigos estabelecidos para as entrevistas com os documentos primários, verificamos que existem 27 citações para o código –

Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa; 15 citações para o código – Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma; 16 citações para o código – Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma; 24 citações para o código – Organização pedagógica por equipas educativas, como podemos ver no Quadro 204.

Quadro 204 – Número de Citações por código – Entrevistas aos diretores de escolas.

Número de citações por código – entrevistas dos diretores				
Códigos	D1	D2	D3	D4
C-1.3 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	6	13	5	3
C – 2.1 – Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma	3	7	4	1
C – 2.2 – Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma	6	3	5	2
C – 2.4 – Organização pedagógica por equipas educativas	10	5	7	2

Das citações codificadas com o código “Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa” seleccionámos dez que traduzem o sentir dos diretores sobre esta problemática. Assim, é de realçar a opinião generalizada de que o número de conselhos de turma que estão atribuídos a cada docente, são impeditivos de “um clima de trabalho profícuo em que prevaleça o trabalho cooperativo ou colaborativo” como afirma – D1.1-1, no entanto os diretores são unânimes em afirmar que a essência do trabalho no conselho de turma deverá ser colaborativo, como podemos verificar na afirmação de – D2.1-2, “Sim efetivamente, a base do trabalho do conselho de turma deve ser trabalho colaborativo”. Outro dos aspetos revelados tem a ver com o conteúdo e o desenrolar das reuniões, para D3.1-1, “(...)a nossa legislação está perfeitamente definida sobre o papel do Conselho de Turma, agora aquilo que de facto às vezes acontece é que às vezes os conselhos de turma são mais reunião de (...), debate-se ali outros assuntos paralelos e não se discute aquilo que é necessário, * alunos, o seu percurso e as suas potencialidades, competências que temos de definir para eles e acompanhá-los, temos que os monitorizar, e isso às vezes é que de facto ...*”. No conselho de turma o trabalho que ainda prevalece é o trabalho cooperativo, pois, segundo D4.1-1 – “o trabalho de equipa que se verifica num conselho de turma, resulta no geral da soma das partes (entendendo as partes como cada uma das áreas disciplinares ou não disciplinares) e não tanto um verdadeiro trabalho de colaboração e cooperação para a construção de um currículo integrador e globalizante”.

No Quadro 205 apresentamos as dez citações codificadas que seleccionámos para este código.

Quadro 205 - Citações codificadas /código – C-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	
P 1: E_D1.1	1."os professores fazem parte de dois, três, quatro, ou mais, conselhos de turma. É impossível estabelecer entre os professores um clima de trabalho profícuo em que prevaleça o trabalho cooperativo ou colaborativo".
	2."sem que exista um entendimento e compreensão da necessidade de reuniões calendarizadas no mínimo mensalmente, facto que se traduz muitas vezes, principalmente no início do ano letivo com alguns professores novos, num mal-estar que se vai ultrapassando, não é possível estabelecer estratégias de ação colaborativa ou cooperativa. Esta estrutura organizacional não permite libertar tempo para um trabalho de equipa"
	3. "Sim. A base de trabalho do conselho de turma deve ser trabalho colaborativo e cooperativo".
	4. "A aposta no trabalho colaborativo e cooperativo, a constituição de grupos de trabalho para resolução de problemas e a procura de um plano de formação que vá ao encontro das necessidades dos docentes e não docentes e que dê cumprimento ao PEA, são decerto fatores que influenciam positivamente. Os interesses dos profissionais são considerados sempre que possível, para que se sintam incentivados e satisfeitos, e são encorajados à inovação encontrando-se motivados para a partilha de ideias e soluções. Os interesses dos alunos são conhecidos e assumidos compromissos que envolvem a direção e os pais".
P 2: E_D2.1	1."um local onde se devem tratar os assuntos ali dentro e não cá fora na sala ou quando saem das aulas porque há colegas que passam por determinadas situações e que são omitidas e quando chegam ao conselho de turma não as dizem, e depois no fim não se percebe muito bem como é o papel de cada um dentro no seio do conselho de turma. Tem de haver uma afirmação muito grande, tem de haver aqui também uma assertividade muito grande no sentido de que cada um perceba que o conselho de turma tem de ser partilhado, tem de ser colaborativo e é ali que têm de ser discutidos os assuntos para se conseguir então aí sim efetivamente organizar as coisas de forma a resolver ou prevenir muitas das coisas".
	2."Sim efetivamente, a base do trabalho do conselho de turma deve ser trabalho colaborativo".
P 3: E_D3.1	1."a nossa legislação está perfeitamente definida sobre o papel do Conselho de Turma, agora aquilo que de facto às vezes acontece é que às vezes os conselhos de turma são mais reunião de *, de reunião amigável de *, do que propriamente de avaliação de alunos, e essa é que é a grande questão, parece uma reunião de cavalheiros, de circunstância, debate-se ali outros assuntos paralelos e não se discute aquilo que é necessário, * alunos, o seu percurso e as suas potencialidades, competências que temos de definir para eles e acompanhá-los, temos que os monitorizar, e isso às vezes é que de facto *".
	2."O conselho de turma é promotor do trabalho de equipa, porém, porém nestes últimos tempos*, e do trabalho colaborativo, se não for assim os resultados serão sempre muito afastados do objetivo principal".

Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa (cont.)	
P 4: E_D4.1	1."o trabalho de equipa que se verifica num conselho de turma, resulta no geral da soma das partes (entendendo as partes como cada uma das áreas disciplinares ou não disciplinares) e não tanto um verdadeiro trabalho de colaboração e cooperação para a construção de um currículo integrador e globalizante".
	2."o trabalho do professor e em particular do conselho de turma só se torna eficaz quando existe trabalho de equipa entre docentes da mesma área disciplinar e do mesmo conselho de turma. No primeiro caso para acentuar a partilha de experiências e conhecimentos, no segundo caso a articulação horizontal (entre disciplinas).

Um aspeto a realçar é o facto de várias referências, como registámos durante a codificação, à dificuldade de funcionamento do conselho de turma quando reúne com pouco tempo e também a deficiente participação de alguns professores, que não partilham as suas preocupações, não encontrando soluções conjuntas para resolver os problemas.

Selecionámos sete citações codificadas com o código – “Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma”, que dão o panorama geral em que os diretores de agrupamento se movem nesta temática da inovação organizacional.

Nas respostas dadas pelos dois diretores dos agrupamentos em estudo, verifica-se a existência de experiências inovadoras no âmbito da organização funcional e pedagógica da escola, e consequentemente do conselho de turma.

No agrupamento AgSC, o projeto “Porta Aberta”, agrupando os alunos por anos de escolaridade e criando uma equipa de professores por ano que se ocupa pedagogicamente do conjunto de alunos do referido ano. Este projeto pedagógico, segundo D1.1-1, tem como objetivo, entre outros, - Fomentar a articulação das diferentes áreas do saber; - Promover as aprendizagens; - Desenvolver competências e independência pessoal/autonomia funcional e - Favorecer experiências que permitam o sucesso educativo”. No agrupamento AgN, o Projeto “Turma Mais”, iniciado no 7.º ano de escolaridade e que abrange o 3.º ciclo de escolaridade. Segundo os dados obtidos na entrevista, a afirmação de D2.1-2, “No primeiro ano começámos só por duas disciplinas, a Turma Mais nessas disciplinas temos grupos de nível, eles chamam-lhe grupos heterogêneos, os alunos são divididos relativamente ao primeiro, segundo e terceiro períodos, ao longo dos três períodos por meninos com níveis dois, outros num grupo com nível três ou com nível quatro e outros com nível cinco”. Neste agrupamento a experiência da “Turma Mais” tem como objetivo o combate ao abandono escolar através da promoção do sucesso.

Estas experiências revelam que é possível contornar alguns obstáculos e iniciar novas formas de organização do conselho de turma. D3.1 afirma que – “A inclusão de mais um professor em certas áreas não disciplinares, atua-se dentro da legislação procurando um reforço do acompanhamento docente dos alunos”. Foi ainda possível verificar que na “Turma Mais” existe o alargamento do

conselho de turma no que diz respeito à equipa de docentes.

Os entrevistados revelam também que não é fácil lançar estes projetos, pois colidem com estruturas já criadas e hábitos enraizados dos docentes. No entanto todos afirmam concordância com a necessidade de outras formas organizativas.

No Quadro 206 podemos constatar as respostas selecionadas a partir das quinze citações tratadas sobre esta codificação nas entrevistas dos diretores.

Quadro 206 – Citações codificadas/código – C-2.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.

Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma	
P1:E_D1.1	1."foram instaurados dois aspetos organizacionais: - em primeiro estabeleceu-se a figura da equipa de ano de escolaridade com base em todos os professores das diferentes turmas de cada ano".
	2."lançámos o "Projeto Porta Aberta" aproveitando a abertura do programa de ação de Matemática e a transversalidade da Língua Portuguesa, com a implementação e desenvolvimento de técnicas de estudo e treino das competências sociais mais complexas. O projeto teve como objetivos, entre outros, - Melhorar os processos de desenvolvimento curricular; - Fomentar a articulação das diferentes áreas do saber; - Promover as aprendizagens; - Desenvolver competências e independência pessoal/autonomia funcional e - Favorecer experiências que permitam o sucesso educativo".
P 2: E_D2.1	1."Relativamente à pergunta que me fez, já. A Turma Mais, ou como também é chamado Sucesso Mais".
	2."começámos pelo sétimo ano de escolaridade e vamos no nono ano. Essa experiência estamos a fazer de duas formas. No primeiro ano começámos só por duas disciplinas, a Turma Mais nessas disciplinas temos grupos de nível, eles chamam-lhe grupos heterogéneos, os alunos são divididos relativamente ao primeiro, segundo e terceiro períodos, ao longo dos três períodos por meninos com níveis dois, outros num grupo com nível três ou com nível quatro e outros com nível cinco. Só a língua portuguesa e a matemática, são as únicas disciplinas e os projetos abrangem mais disciplinas do que estas, mas nós optamos só por essas duas disciplinas.
P3: E_D3.1	1."No nosso caso, eu não tenho nenhum projeto consolidado relativamente ao trabalho específico em cada conselho de turma".
	2."a escola vai tendo alguns projetos, vai-se candidatando a alguns mas é só nessa área não tenho áreas específicas, há aqueles percursos alternativos, isso também vamos criando, quer dizer a escola tem de procurar soluções para todos os seus alunos".
P4: E_D4.1	1."Não".

Com a codificação dos documentos pelo código – “Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma”, obtivemos 16 citações codificadas em que os diretores dos agrupamentos expressam a sua preocupação pela atual situação. Realçam a necessidade de alargar o conselho de turma enquanto núcleo central do trabalho pedagógico com a turma. Os entrevistados, de uma maneira geral, afirmam – D3.1 – que, “toda a estrutura

da escola hoje dá enfoque ao conselho de turma”, mas que, como diz D1.1 – “só o facto de ser um conselho de turma e não uma equipa pedagógica, faz toda a diferença”. Referem ainda que ainda existe uma forte cultura de resistência à inovação e à mudança, e que esta só é “aceite”, quando emanada do ME (ministério da educação). No entanto, na prática há uma recorrência constante a outros intervenientes no processo educativo, quer para o apoio educativo e a ultrapassagem de dificuldades que os alunos manifestam na aquisição das competências, quer na execução de projetos pedagógicos de aprofundamento de conhecimentos ou no âmbito das competências sociais. De uma forma geral, a opinião é a de que o conselho de turma enquanto organização tradicional tem de se alterar. Na prática existem equipas educativas mas funcionando de forma auto-organizada e casuisticamente.

Apresentamos no Quadro 207, as respostas selecionadas a partir das dezasseis citações obtidas sobre esta codificação nas entrevistas dos diretores.

Quadro 207 – Citações codificadas/código – C-2.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.

Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma	
P1:E_D1.1	1.” só o facto de ser um conselho de turma e não uma equipa educativa faz toda a diferença”.
	2.” Existe ainda uma forte cultura de resistência à inovação e à mudança num corpo que aceita apenas como legítima a inovação que emana do Ministério e assume o cumprimento do mínimo burocrático ”.
	3.”Estamos sempre limitados, direi melhor, espartilhados pelo documento anual de organização do ano letivo. Por essa razão existiu e existe sempre, nestas inovações, a Turma como elemento administrativo de base”.
P 2: E_D2.1	1.”O conselho de turma tem as suas responsabilidades, é um facto, é ali que se discute, é ali que se propõem as notas, níveis, retenção, transição, .../ e se vai vendo estratégias de remediação, planos de melhoria, o que é que se deve fazer, ...”
	2.”essas equipas educativas não passam normalmente de um suporte que temos de ter,...”
P3: E_D3.1	1.”o diretor de turma é sempre o presidente daquele grupo de alunos, diagnosticando a realidade da turma, aquele conselho de turma tem de procurar trabalhar para o sucesso daqueles alunos”.
	2.” toda a estrutura da escola hoje dá enfoque ao conselho de turma”.
P4: E_D4.1	1.”A unidade básica terá de ser sempre o aluno”.
	2.”Apesar de integrado numa turma, devem ser sempre respeitadas as heterogeneidades existentes e ver nessas diferenças um potencial de aprendizagem coletiva”.

Efetuando a codificação dos documentos pelo código – “Organização pedagógica por equipas educativas”, obtivemos 24 citações codificadas. Os diretores dos agrupamentos têm, de um modo geral, constituído equipas educativas, ou equipas pedagógicas como alguns referem, no entanto verifica-se nas respostas que mesmo nalguns diretores, ainda existe alguma confusão sobre o conceito “equipa educativa”. Os entrevistados D1 e D2, revelam ter de facto ensaiado e aplicado organizacionalmente, equipas educativas. D1 diz – “a

própria definição de equipa educativa traduz de forma clara a sua função / intervenção no processo educativo: - Conjunto de diversos especialistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem que discutem e tomam decisões acerca da aprendizagem dos alunos, o desempenho dos docentes e técnicos, os resultados das estratégias de ensino empregadas, a adequação da organização curricular e outros aspetos referentes a esse processo, a fim de monitorizá-lo e avaliá-lo coletivamente, mediante diversos pontos de vista”.

D2 refere que a existência de equipas educativas se verifica quer nos projetos já citados, quer em questões pontuais para resolução de problemas de alunos ou grupos de alunos. D3 conclui dizendo que existe “sempre o conselho de turma como a unidade administrativa reconhecida pelo ME (ministério da educação)”.

Conforme demos conta durante o tratamento dos dados e anotámos, “O diretor de turma continua a ter o papel principal e o conselho de turma é a entidade administrativa que agrega a equipa”.

Apresentamos no Quadro 208, oito respostas selecionadas das citações obtidas sobre esta codificação nas entrevistas dos diretores.

Quadro 208 – Citações codificadas/código – C-2.4 - Entrevistas aos diretores de escolas.

Organização pedagógica por equipas educativas	
P1:E_D1.1	1.” A organização pedagógica da escola não é facilitadora da constituição de equipas educativas, ou pedagógicas, como queira designar”. 2.”Constituíram-se equipas do seguinte modo: no 1.º ciclo três equipas correspondentes aos três Núcleos, englobando titulares de turma, docentes de apoio educativo, docentes de educação especial e técnicos especializados. No 2.º ciclo foram constituídas duas equipas correspondentes: uma ao 5.º ano e outra ao 6.º ano, englobando todos os alunos”. 3.”alargado, viabiliza avaliações mais completas sobre as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, facilita a compreensão dos factos com a exposição de diversos pontos de vista, permite a avaliação da eficácia dos métodos utilizados, possibilita a análise do currículo, promove a troca de ideias para a tomada de decisões rumo à melhoria do processo de ensino- aprendizagem e favorece a integração entre todos os intervenientes no processo.
P 2: E_D2.1	1.” Exatamente. Completamente porque é.../ órgão muito maior, muito mais alargado, com mais dispersão, com muito mais conhecimento do todo e com muito mais apoios e parcerias e há uma partilha muito maior de toda a gente, porque toda a gente tem de contribuir independentemente de ser só língua portuguesa e matemática, mas toda a gente está envolvida no projeto. Qualquer um dos professores independentemente da disciplina ele faz parte deste projeto também”. 2.” Eu acho que sim. Vem ao encontro daquilo que temos estado a falar, está tudo interligado, e essa questão da organização como organização, passa precisamente por aí, por todas as coordenações de supervisão e coordenação educativa tem a ver como pô-las em prática e todas elas funcionarem em função do mesmo, com é o sucesso e a melhoria dos resultados da nossa organização, que é a satisfação do aluno. Funcionar como unidade orgânica e não como organização”.
P3: E_D3.1	1.”É um passo que podemos dar, ou que vamos dando com alguma timidez e vamos amadurecendo, já se vai fazendo algumas coisas mas de momento ainda não é generalizado”. 2.”...Eu não sei se poderei designar isto como uma equipa educativa, .../ já tivemos uma experiência de um aluno .../, já tinha uma retenção repetida e portanto os alunos com retenção repetida são preocupação que os normativos exigem, tínhamos alguma preocupação na monitorização da evolução escolar desse aluno. .../ Vinha para o gabinete de apoio onde estava sempre uma equipa de professores que quando não vão fazer as substituições ficam ali, e o aluno quando vem para a rua trás uma ficha de trabalho equivalente ao que os outros colegas estão a fazer na sala de aula”.
P4: E_D4.1	1.” Considerando a equipa educativa como um grupo de professores que trabalham para uma determinada finalidade, considero importante que a Escola se organize em equipas educativas”.

Grupos de discussão - GD1 e GD2

O tratamento dos dados dos grupos de discussão permitiram explorar as questões de partida, com os dois grupos de docentes constituídos, e que se consideraram representativos da organização pedagógica e administrativa dos agrupamentos de escolas.

No âmbito do objetivo “Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas”, para aplicar e codificar os documentos primários (transcrição em texto dos registos áudio dos grupos de discussão), foram definidos dois códigos: C- 2.1 - Forma como o CT define as ações para aquisição das competências básicas; e C- 3.2 - Concordância com a organização tradicional do CT. As citações obtidas resultaram num conjunto de informação que foi constituída por 42 citações no código C- 2.1 e 19 citações no código C- 3.2.

Os grupos emitiram várias opiniões, nalguns pontos coincidentes, sobre a forma como o conselho de turma define a aquisição das competências básicas. Os grandes obstáculos apontados têm que ver com a falta de tempo para reuniões formais e informais. No caso das reuniões de final de período, estas segundo a maioria das afirmações, realizam-se quase exclusivamente para atribuição de notas, não deixando espaço para a análise mais aprofundada dos alunos e consequentemente a definição de estratégias para superar dificuldades ou aprofundar conhecimentos. Como diz P 1.4 – “estes conselhos de turma tinham de reunir muito mais vezes. Não digo uma vez por semana, claro isso se calhar é um exagero, mas de quinze em quinze dias”. A dificuldade de concertar estratégias e procedimentos comuns, resulta como afirma P 1.6 – “ Mas isso também é devido às problemáticas das turmas estarem muito maiores, turmas maiores, menos turmas, mais casos complicados, mais alunos com necessidades educativas especiais por turma, e isto exige que haja uma certa equipa dentro da sala também”, no entanto há quase unanimidade em que na situação atual, “a estrutura do conselho de turma, já aqui ficou bem patente, é de extrema importância”.

No Quadro 209, apresentamos treze citações representativas, resultantes da codificação pelo código - Forma como o CT define as ações para aquisição das competências básicas.

Quadro 209 – Citações codificadas/código – C-2.1 – Grupos de Discussão.

C- 2.1 - Forma Definição Competências Básicas	
GD1 – P 1.6	- “o que se está a fazer e como fazer, articular os tais conteúdos que se podem articular entre as várias áreas, é muito importante e não tem de ser, * isso é logo na altura que das planificações das várias disciplinas, conseguirem articular isso fica feito, não é preciso andar sempre o...”.
GD1 – P 1.4	“_ “estamos a atribuir um número a outro número, porque depois não passa dali, quando o que se devia fazer é assim realmente este aluno apresenta três ou quatro negativas mas é um bom aluno a nível de projetos por exemplo, porque não agarrar nele e desenvolver outro tipo de atividades e o conselho de turma trabalhar nesse sentido porque também vivemos focados nos resultados académicos”,
GD1 – P 1.6	- “Se as pessoas sentem que têm metas, que há reflexão sobre os resultados obtidos, as pessoas sentem que, se há problemas, esses problemas vão ser debatidos têm de ser resolvidos, naturalmente as pessoas têm de trabalhar, têm de colaborar umas com as outras para os problemas serem ultrapassados ou pelo menos minorados, mas penso já foi melhor”.
GD1 – P 1.5	– “Hoje discute-se muito a questão das metas, as metas são definidas de forma diretiva, verticalmente, de cima para baixo, e cada vez mais, cada vez mais espartilho”,
GD1 – P 1.3	– “Há pequenas coisas que conseguimos fazer, em termos, por exemplo da língua portuguesa enquanto área transversal”.
GD1 – P 1.1	- “quando se começa por definir planificações em termos de departamentos, estamos logo a espartilhar tudo isso, se eu pertença ao departamento de ciências sociais e humanas ou ao de matemática, as planificações já não foram cruzadas portanto essa transversalidade já não existe.
GD1 – P 1.6	- “a tal equipa educativa que é o conselho de turma tem de detetar muito bem o que se passa e arranjar essas respostas, diversificadas e adequadas a cada um, não pode ser a mesma resposta para todos”.
GD1 – P 1.3	- “na avaliação qualitativa dos alunos que se faz no final dos períodos deve ser sempre referido o português transversal e as TIC, há aí transversalidade porque nos obrigam que haja, que era o que a A. Estava a dizer”.
GD2 - P 2.1	- “Os conselhos de turma devem ser locais onde devem ser discutidos todos esses assuntos e tratados como deve de ser”
GD2 – P 2.6	as estratégias deverão ser definidas com cada um dos professores, ou seja se for em termos de avaliação quando é que o aluno fará o teste? Se terá mais tempo? O que é que é necessário fazer? acho que é importante fazer uma planificação com cada um dos professores das disciplinas, não em termos gerais, aqui mais específicas,
GD2 – P 2.4	, os conselhos de turma já se reúnem mais regularmente, não digo semanalmente mas provavelmente duas vezes por mês, para tratarem desses assuntos e para em conjunto criarem estratégias de atuação mesmo em sala de aula,
GD2 – P 2.3	- “todos os professores e diretores de turma, professores titulares e diretores de turma, tinham com eles ficheiros, ficheiros que lhes permitiam, após o lançamento dos níveis, verificar a percentagem de sucesso e o desvio à meta delineada no projeto educativo. E a partir daí, consoante a ...”
GD2 – P 2.6	- “Fica a ganhar o aluno porque acaba por ter um ensino mais Individualizado”

Sobre a questão da – Concordância com a organização tradicional do CT; os grupos concordam que não existe alternativa à organização tradicional do conselho de turma uma vez que toda a legislação e normativos estão elaborados nessa base, e nela se baseia toda a orientação para a formação de turmas e constituição dos conselhos de turma. Um aspeto considerado positivo é a sequencialidade de ensino nos mesmos estabelecimentos desde o pré-escolar ao nono ano, como diz P 2.1 - “para mim que é positiva, ou para nós todos, a sequencialidade desde que o menino entra no pré-escolar e que frequenta sempre o agrupamento até ao nono ano”. As afirmações dos participantes confirmam as tendências e os dados já recolhidos nos instrumentos anteriormente tratados. No que diz respeito à estrutura dos conselhos de turma e à distribuição destes pelos docentes, referem a impossibilidade de reuniões periódicas para tratar dos assuntos da turma porque: - “importante que o conselho de turma reúna, é muito difícil haver reuniões semanais porque há professores que têm oito conselhos de turma, sete conselhos de turma, mas tem de haver comunicação no dia-a-dia constato que isso acontece mas muitas vezes é um trabalho difícil mas...”.

No Quadro 210, apresentamos sete citações representativas, resultantes da codificação pelo código – Concordância com a organização tradicional do CT.

Quadro 210 – Citações codificadas/código – C-3.2 – Grupos de Discussão.

C- 3.2 - Concordância Organização CT	
GD1 – P 1.4	- “ tudo muito bonito, apoios individualizados em sala de aula e tudo isso, mas se não houver uma planificação concisa de um conselho de turma que esteja tudo a trabalhar para o mesmo, estar tudo no mesmo barco a pensar vamos
GD1 – P 1.4	- “estes conselhos de turma tinham de reunir muito mais vezes. Não digo uma vez por semana, claro isso se calhar é um exagero, mas de quinze em quinze dias,
GD1 – P 1.4	- “importante que o conselho de turma reúna, é muito difícil haver reuniões semanais porque há professores que têm oito conselhos de turma, sete conselhos de turma, mas tem de haver comunicação no dia a dia constato que isso acontece mas muitas vezes é um trabalho difícil mas...”.
GD1 – P 1.6	- “Mas isso também devido às problemáticas das turmas estarem muito maiores, turmas maiores, menos turmas, mais casos complicados, mais alunos com necessidades educativas especiais por turma, e isto exige que haja uma certa equipa dentro da sala também”.
GD2 – P 2.1	- “para mim que é positiva, ou para nós todos, a sequencialidade desde que o menino entra no pré-escolar e que frequenta sempre o agrupamento até ao nono ano”.
GD2 – P 2.1	- “Enquanto houver esta entidade de ciclos, enquanto houver esta entidade de grupos de departamentos e não sei o quê, os interesses estão instalados e quem perde com isto tudo são o resto, eles que são os alunos”.
GD2 – P 2.2	- “Eu acho que a estrutura do conselho de turma, já aqui também ficou bem patente, é de extrema importância”.

Benchmarking

A aplicação do *Benchmarking* permitiu estabelecer a comparação entre os aspetos organizativos dos dois agrupamentos, nomeadamente no funcionamento dos conselhos de turma e das equipas educativas para cumprimento da programação e a aquisição das competências básicas pelos alunos, no Quadro 211 apresentamos os principais pontos a realçar.

Quadro 211 – Aspetos organizativos – Aquisição das competências básicas.

Benchmarking – Aspetos Organizativos dos agrupamentos		
	AgSC	AgN
Contextualização do currículo	A contextualização curricular busca entender que os alunos se constroem e constroem o seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas. Ou seja, é a partir dos Projetos Curriculares de Turma/Grupo, que se vai fazer esta ligação e articulação dos saberes e das aprendizagens, tendo em conta o core curriculum, mas introduzindo a vertente local / contextual, onde se concebe um processo constante de construção que se faz e se refaz.	O trabalho desenvolvido no 1º Ciclo, onde o Agrupamento atinge um sucesso mais expressivo, tem, aos poucos, dado frutos nos ciclos subsequentes, já verificado no 2ºciclo, como atrás foi mencionado. As Atividades de Leitura e Escrita, o Plano da Matemática, o projeto <i>Turma Mais</i> integrado no Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), os Novos Programas da Matemática, o desdobramento das turmas nas disciplinas de Ciências da Natureza/Ciências Naturais e Ciências Físico-químicas, os Apoios Pedagógicos Acrescidos e a Sala de aula (...).
Monitorização interna do cumprimento do currículo	A monitorização é feita do “Macro” ao “Micro”, querendo dizer: Partindo das grandes linhas orientadoras traçadas no PCA (macro), chegamos ao trabalho com a turma (micro). Através da monitorização que é desencadeada pelos órgãos de gestão intermédia, (meso), onde se percebe, de forma muito próxima e articulada a qualidade e o cumprimento do currículo.	Em sede de departamento curricular e grupo disciplinar é realizada a monitorização de modo a diagnosticar e implementar práticas que possibilitem o cumprimento efetivo dos programas.

No desempenho dos agrupamentos são apontados pontos fortes e áreas de melhoria.

No AgSC, como pontos fortes realçamos: – a implementação do projeto Porta Aberta, com a finalidade de criar condições de sucesso a todos os alunos; a utilização de metodologias e modelos distintos de autoavaliação, que têm promovido a autorregulação e a melhoria do ensino-aprendizagem; a articulação curricular interdisciplinar elaborada em todos os conselhos de ano e turma fazendo parte integrante dos projetos curriculares de turma; as práticas de

diferenciação pedagógica generalizadas a todas as turmas das várias escolas, pelo que as condições de sucesso pleno são proporcionadas a todos os alunos.

No AgN, como pontos fortes realçamos: – a implementação do projeto Turma Mais e a dinâmica inclusiva do agrupamento, no apoio prestado às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, enquanto resposta às necessidades das famílias; a aplicação de instrumentos de avaliação comuns permitindo alguma aferição de critérios e instrumentos de avaliação; o projeto curricular de turma é utilizado como instrumento privilegiado para partilha de informação sobre o percurso escolar dos

alunos, bem como para o registo de atividades ou projetos a realizar; são monitorizados os resultados dos alunos com planos de acompanhamento e de recuperação, registando-se, no último ano, taxas de sucesso respetivamente de 75,5% e de 78,1%, melhorando relativamente ao ano anterior.

As áreas de melhoria a que os dois agrupamentos devem dar especial atenção são identificadas pelo seguinte:

No AgSC, o reforço de atividades que promovam as competências sociais dos alunos, identificadas como causas de insucesso, de modo a melhorar as aprendizagens; a generalização das práticas de articulação curricular, a fim de se consolidar a gestão vertical do currículo.

No AgN, ainda não é evidente o impacto que a escolaridade tem no percurso dos alunos, verificando-se a necessidade de investir num quotidiano educativo mais motivador para as aprendizagens, através da dinamização de espaços de estudo autónomo e de socialização; os projetos curriculares de turma (PCT's) são omissos relativamente ao desenvolvimento, adaptação e contextualização do currículo e à articulação curricular interdisciplinar; o acompanhamento do trabalho docente realiza-se apenas em contexto de reunião de grupo de docência ou de departamento, pela análise das planificações, dos resultados dos alunos e do cumprimento do currículo; a supervisão da atividade letiva em contexto de sala de aula não se encontra institucionalizada enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional, limitando-se a situações pontuais, no âmbito da avaliação de desempenho dos docentes; melhorar a monitorização dos procedimentos de articulação curricular para se conhecer o seu grau de eficácia no sucesso académico; a hierarquização e calendarização dos objetivos do projeto educativo e a melhoria da sua articulação com o plano anual de atividades como forma de possibilitar a sua operacionalização e avaliação.

Dos Projetos curriculares de turma analisados, nos dois agrupamentos de escolas, e de acordo com o objeto traçado para o *Benchmarking*, são visíveis lacunas e aspetos a observar com maior profundidade e/ou a contemplar nos documentos dos PCT's (Projetos Curricular de Turma), que passamos a enunciar:

Não são explícitos, nos diferentes PCT's observados os modos de articulação horizontal entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, faltando elementos de identificação como – Que projetos? Como? Para quê? Com que sequencialidade, programação e planificação?

Não é clara a definição dos modos de enriquecimentos do currículo...(visitas de estudos, atividades do PAA...envolvimento Escola/Família/Comunidade).

Os PCT's apresentados obedecem a uma matriz que não permite uma análise de conteúdo "rico" em concluir-se que aquele conselho de turma trabalha efetivamente, de uma forma onde a diferenciação seja um referencial presente.

Na ação do Conselho de Turma, não é visível a sequencialidade dos objetivos definidos, da articulação com os diferentes documentos orientadores da política do agrupamento. Questiona-se – Os principais documentos, PEE, PCE, PAA, PCT, não articulam? Onde estão as linhas orientadoras da estratégia e ação da ESCOLA?

8.2 – O trabalho colaborativo.

Segundo Hargreaves, (2001:216), nas culturas de colaboração, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis. A colaboração entre docentes abrange um sem-número de trabalhos que os professores realizam em conjunto, especialmente em projetos da sua iniciativa ou na organização e implementação de projetos de caráter institucional de origem externa, em que os professores colaboram com os seus pares.

O exercício solitário da docência na sala de aula põe em evidência a dificuldade do professor, só por si, mudar a situação do trabalho e o contexto em que ele se insere, e construir novas competências profissionais a partir do trabalho que realiza. Segundo Lima (1992:164), a docência desenvolve-se no quadro da unidade organizativa escolar, com regras formais, informais e não formais, e dinâmicas coletivas que a singularizam. 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 onde emergem comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991) citado por Formosinho, J. e Machado, J. (2009:105).

"Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo", um dos objetivos deste estudo, permitirá estabelecer os parâmetros de atuação dos docentes e de outros agentes educativos, e a sua contribuição para se atingir patamares elevados de sucesso em todas as vertentes do ensino básico

O tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos, entrevistas e grupos de discussão, seguem a relação entre o objetivo a alcançar, já mencionado, as questões dos inquéritos e, as citações obtidas a partir da codificação dos documentos primários resultantes das entrevistas e dos grupos de discussão, e que são apresentados no Quadro 182. Com estes resultados estabelecemos

uma análise comparativa com o *benchmarking* realizado aos dois agrupamentos, partindo para as conclusões.

Quadro 212 – Tabela de correspondência – Objetivo/Instrumentos/codificação.

Objetivos de estudo	Instrumento	Referências
2. Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo	Inquérito	Questões
	12; 13; 14; 15; 16; 17	q12 – Que importância atribuí à gestão dos espaços e intercâmbio de ideias entre os DT? q13 – A constituição das equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do CT? q14 – Como convivem as estruturas de de organização pedagógica , (...) com o CT? q15 - As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram? q16 – Como são integrados outros profissionais (...) que constituem a equipa de trabalho? q17 – Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do CT?
	Entrevista	Codes hierarchy Code-Filter: All
	C- 1.1; 1.3; 2.3; 2.4	C- 1.1 – Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma C- 1.3 - Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa C- 2.3 – Relação entre o trabalho individual e o trabalho C- 2.4 - Organização pedagógica por equipas educativas
	Grupos de discussão	Codes hierarchy Code-Filter: All
	C- 1.3; 3.1; 3.3; 3.4	1.3 – A estrutura organizacional do CT, favorece o trabalho cooperativo? 3.1 – Tem conhecimento e já experimentou novo tipo de organização funcional para o CT? 3.3 - No semanário horário dos docentes, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho colectivo? 3.4 – O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas? 3.3 - No semanário horário dos docentes, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho colectivo? 3.4 – O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas? 3.4 – O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas?

A existência do trabalho colaborativo pressupõe a conjugação de vários fatores que contribuem de forma a facilitar a ação conjunta dos professores. A Gestão dos espaços comuns e o intercâmbio de ideias entre os diretores de turma, são duas variáveis que importa conhecer uma vez que têm influência direta na ação colaborativa dos professores.

Conforme já apresentámos no ponto 8.1, Quadro 185, os inquiridos atribuem a estes aspetos da ação dos diretores de turma, na questão 12 (q12), a classificação de – Muito Importante e Importante. Também o Gráfico 40, apresentado na página 341 permite visualizar que grande percentagem atribui a

classificação de muito importante e importante, não havendo respondentes que optem pelas classificações de pouco importante ou desnecessário.

Nesta questão (q12) – “Que importância atribui à gestão de espaços comuns e intercâmbio de ideias entre os diretores de turma”- 44 inquiridos (56%) justificaram as suas opções sendo de realçar as afirmações de que: I-69 - “O trabalho colaborativo entre DT’s pode melhorar a eficácia do seu trabalho na Escola e a sua atuação junto da família”, ou a de I-79 – “É sempre bom o intercâmbio de ideias entre pessoas que desempenham as mesmas funções, favorece a qualidade do trabalho”. Assim selecionámos as apresentadas no Quadro 213 seguinte:

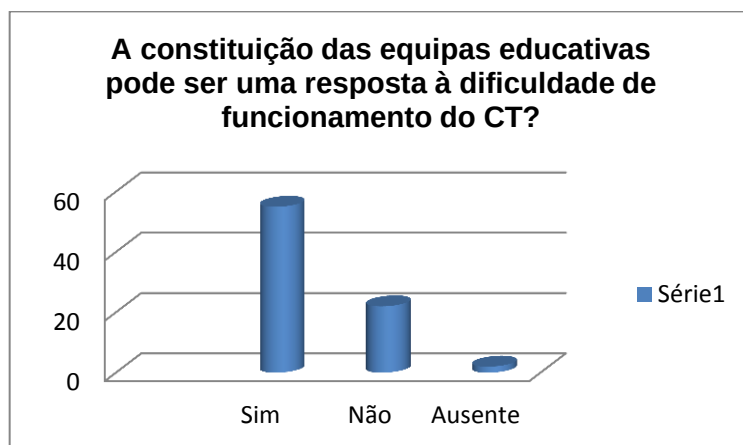
Quadro 213 - Gestão dos espaços e intercâmbio de ideias – questões abertas- justificação (q12).

Respondente	Inquérito I - questão 12 - Justificação
I-8	Os recursos devem ser partilhados e as ideias devem ser trocadas.
I-9	Na situação de agrupamento essa gestão é importante.
I-24	Porque a partilha dos espaços é uma realidade nas escolas e só com uma gestão comum podem ser rentabilizados. O intercâmbio de ideias enriquece todos.
I-25	Porque é necessário coordenar a utilização dos espaços e recolher as várias ideias.
I-28	Porque a gestão desses espaços e o intercâmbio de ideias acontecem naturalmente em reuniões informais.
I-32	A troca de ideias são muito importantes entre os profissionais ,
I-34	A troca de ideias é um sinónimo de liberdade, democracia e respeito pela profissão.
I-42	O trabalho com profissionalismo implica espaço temporal e espaço físico. É necessário o trabalho colaborativo.
I-46	Para a melhoria da qualidade da ação dos DT's é importante haver discussão e partilha de ideias. a qualidade da escola também depende dos contributos dos docentes, tal como prevê o E.C. Docente.
I-50	Privilegia a reflexão, a partilha de saberes e ideias e consequentemente a melhoria das práticas educativas.
I-51	É uma forma de divulgar, promover e valorizar os trabalhos realizados por todos.
I-53	A partilha de ideias e de experiências enriquece os docentes e contribui para a melhoria do trabalho a desenvolver.
I-69	O trabalho colaborativo entre DT's pode melhorar a eficácia do seu trabalho na Escola e a sua atuação junto da família.
I-75	Será uma forma de fomentar o trabalho em equipa de forma natural entre os diferentes DT/TT.
I-78	Porque são espaços de reflexão, de debate, de partilha de ideias e experiências, tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas e o sucesso dos alunos.
I-79	É sempre bom o intercâmbio de ideias entre pessoas que desempenham as mesmas funções, favorece a qualidade do trabalho.

Outra questão relevante no nosso inquérito para esta temática, é a questão 13 (q13) – A constituição das equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do CT? Esta questão já tratada do ponto 8.1. e apresentada nos Quadros 187 e 188, revela que os docentes acham

que é necessário alterar a organização do conselho de turma, e afirmam que na prática se tem de recorrer a outros profissionais docentes e especialistas, para resolver problemas de várias ordens que ocorrem na turma.

Gráfico 47 - Equipas Educativas – Resposta ao funcionamento do CT .



No Gráfico 47 é possível, perceber a tendência das respostas dos inquiridos, com um sim correspondente a 69,6 %.

Como já se referiu, só 51% dos inquiridos justificaram as suas opções, selecionámos algumas que confirmam as nossas afirmações e que apresentamos no Quadro 214.

Quadro 214 - Constituição das equipas educativas pode ser uma resposta... – questões abertas-justificação (q13).

Respondente

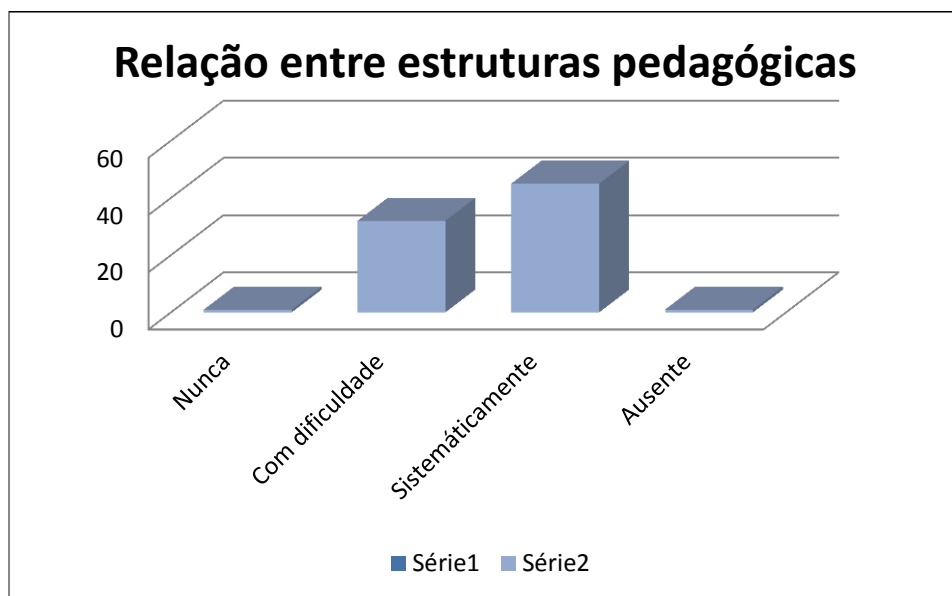
Inquérito I - questão 13 - Justificação

I-29	Poderá ser uma dinâmica diferente da turma como grupo "FECHADO" em si mesmo.
I-32	A estrutura do conselho de turma deveria ser alterada.
I-52	O trabalho em pequenos grupos torna-se mais rentável. No entanto, é importante o trabalho em plenário/conselho, local onde o trabalho das equipas é apresentado, discutido, para depois se tomarem decisões.
I-53	Parece-me que é no seio do CT que devem ser analisadas as dificuldades, concebidas e delineadas estratégias articuladas com vista à resolução dos problemas.
I-64	Será muito importante ter uma equipa que planifique em conjunto para aqueles alunos.
I-67	Porque na equipa educativa não há espaço para o conhecimento aprofundado de cada turma/aluno.
I-69	Verifica-se, por vezes, que perante a mesma situação, os conselhos de turma procedem de formas diferentes. As equipas educativas podem contribuir para a uniformização de critérios e procedimentos.
I-75	Limitar o grupo/turma somente aos alunos da turma e aos professores da turma pode ser um entrave ao bom funcionamento do CT/TT
I-79	O conselho de turma funciona como Equipa educativa independentemente de funcionar bem ou mal. os profs. têm que ser profissionais e responsáveis.

Conforme podemos verificar, I-32 justifica - “A estrutura do conselho de turma deveria ser alterada”, I-64 afirma – “Será muito importante ter uma equipa que planifique em conjunto para aqueles alunos”.

A relação de trabalho profícuo entre as estruturas de organização pedagógica é fundamental, para se conseguir a flexibilização e a diferenciação curricular no seio do conselho de turma, com reflexo positivo no trabalho dos alunos em sala de aula. A questão 14 (q14) - Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes? – fornece-nos respostas que nos permitem avaliar o enquadramento do conselho de turma no círculo de trabalho de outros órgãos pedagógicos intermédios. As respostas dão-nos os seguintes dados, já apresentados no Quadro 191 e no Gráfico 47: - 41 % afirmam essa convivência com dificuldade, 57,7 % dizem ser uma convivência sistemática. No Gráfico 38 podemos observar as respostas a esta questão.

Gráfico 48 – Convivência entre as estruturas pedagógicas (q14).



As justificações apresentadas a esta questão q14 são muito contraditórias, condizente com o que acontece com as respostas fechadas. São apontadas várias causas para a dificuldade de relação entre os órgãos de gestão intermédia: - “os departamentos são pouco sensíveis à organização do CT”; I-35 - “Basicamente transmitem informação ou delegam funções /responsabilidades”; I-51 – “Existem, mensalmente, reuniões de departamento e de núcleo. Sempre que necessário são convocadas reuniões extraordinárias”.

Para analisar o clima de trabalho no conselho de turma, a questão q15 foi estabelecida a partir da seguinte pergunta - As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram...? - Com os dados recolhidos e efetuado o tratamento verificou-se que todos os inquiridos 100 %, responderam à questão, Quadro 215.

Quadro 215 - Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT - Estatísticas.

Estatísticas		
q15_Expectativas As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram ...?		
N	Válido	79
	Ausente	0

Analizadas as respostas pela frequência constatamos que 66 respondentes consideram que as expectativas foram integralmente correspondidas, correspondendo a 83,5 %, enquanto que 13, correspondente a 16,5 %, responderam que as expectativas ficaram aquém do esperado.

Quadro 216 - Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT.

q15_Expectativas As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram ...?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	2,00 Corresponderam integralmente	66	83,5	83,5	83,5
	3,00 Ficaram aquém	13	16,5	16,5	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

O Quadro 216 e o Gráfico 49 traduzem o tratamento dos dados desta questão.

Gráfico 49 - Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT.

As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram ...?



Nas justificações à questão q15 as opiniões emitidas ilustram os dados obtidos pelo inquérito e são apresentadas no Quadro 217.

Quadro 217 - Expectativas – Expectativas quanto à organização do CT – questões abertas-justificação (q15).

Respondente	Inquérito I - questão 15 - Justificação
I-8	Estão de acordo com o despacho da organização do ano letivo.
I-27	Não tinha expectativas de mudança.
I-32	Deveriam responder mais em concreto às necessidades dos alunos.
I-46	A organização do conselho de turma depende essencialmente da qualidade da coordenação dos DT's e da sua interligação com os órgãos de gestão.
I-49	Há cada vez mais uma preocupação crescente, em termos de cooperação, no sentido de atingir os objetivos que o grupo tem em vista.
I-52	Considero importante que o departamento reúna os professores de todo o agrupamento.
I-66	Os diretores de turma seguiram as orientações fornecidas pelos coordenadores de diretores de turma.
I-69	Nem todos os elementos do CT se norteiam pelos mesmos ideais da Escola. Os modos de atuação divergem.
I-75	Ainda pouco flexíveis a novas formas de ensino/aprendizagem.

Os inquiridos revelam fracas expectativas em relação a alterações substanciais ao funcionamento do CT. Desse modo, para maioria dos inquiridos o trabalho no conselho de turma corresponde ao que esperam e que se torna rotina como justifica I-24 – “Já se encontram rotinadas”.

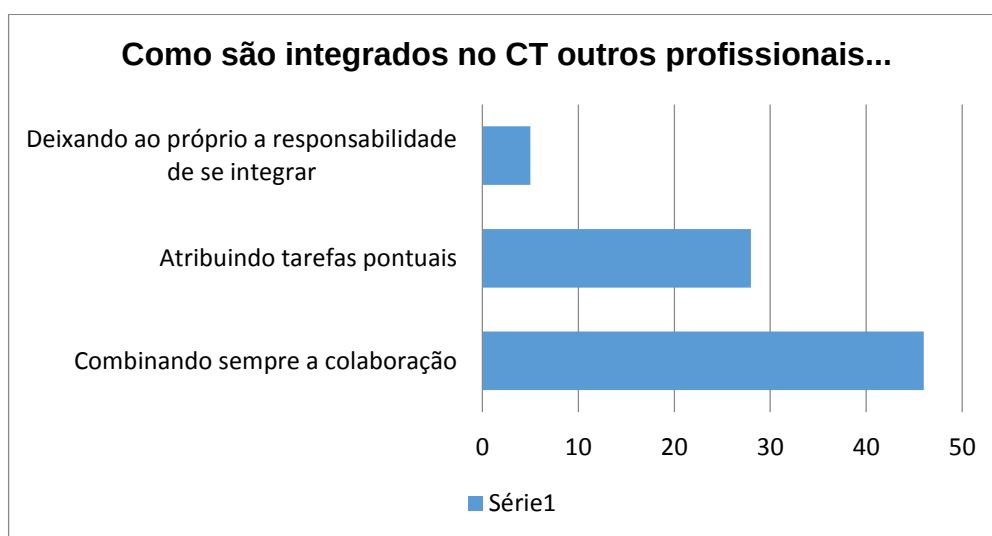
Criar condições para um trabalho colaborativo no conselho de turma, pressupõe que nele sejam facilmente integrados os profissionais da educação que chegam de novo à escola, ou que são chamados a funções de substituição ou a desempenhar outras tarefas de apoio ou de especialidade.

Para perceber a facilidade/dificuldade dessa integração e os mecanismos criados para que ela se verifique, os inquiridos responderam à questão 16 – “Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho?”.

Os resultados obtidos no tratamento do inquérito, nesta questão, pela frequência, já foram apresentados no ponto 8.1 no Quadro 194. Apresentavam-se três opções: – “Combinando sempre a colaboração”; – “Atribuindo tarefas pontuais” e; – “Deixando ao próprio a responsabilidade de se integrar”.

É de realçar que não existe uma opinião uniforme sobre a integração de outros profissionais no conselho de turma, como se pode ver no Gráfico 50.

Gráfico 50 – Integração de outros profissionais no CT.



Este resultado está em contradição com as justificações apresentadas pelos respondentes como se pode verificar em afirmações que apresentamos no Quadro 218, em que podemos ver pelas afirmações de: I-27 – “Nem sempre é possível um contacto permanente”, ou em I-46 – “As pessoas são parcialmente convidadas a participar e parcialmente solicitadas a participar”.

Quadro 218 - Integração de outros profissionais no CT – questões abertas- justificação (q16).

Respondente

Inquérito I - questão 16 - Justificação

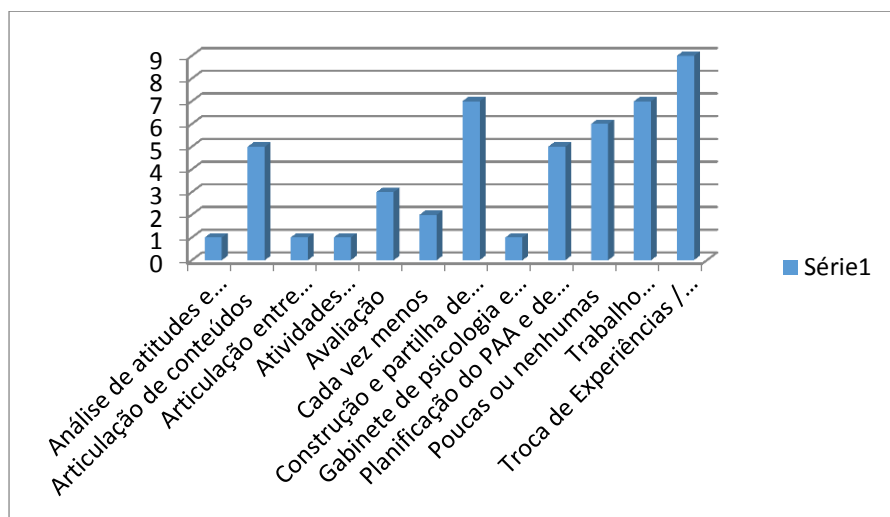
I-4	O número de docentes envolvidos “obrigam “ a que haja um sistema colaborativo mas com cada um a “não ultrapassar” a missão que o cargo implica.
I-27	Nem sempre é possível um contacto permanente.
I-31	Não há tempo para a planificação e/ou programação.
I-46	As pessoas são parcialmente convidadas a participar e parcialmente solicitadas a participar.
I-50	Em espírito de equipa, com empenho e envolvimento a cada tarefa e responsabilidade que lhes é atribuída ou solicitada.
I-53	Sempre que seja considerada oportuna e necessária a presença de outros profissionais esta é preparada e concretizada.
I-62	A presença de outros profissionais são integrados nas reuniões de C. Turma ou Departamento consoante a necessidade de presença e esclarecimentos.
I-65	O Diretor de Turma deve ser o primeiro a integrar o novo elemento na equipa de trabalho, procurando e incentivando a que haja colaboração entre todos.
I-76	A carga horária cada vez é maior, não havendo disponibilidade para combinar colaborações.

Para analisar a perceção dos inquiridos sobre – “Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do conselho de turma”, responderam 48 inquiridos à questão q17 do inquérito. É uma questão aberta à qual responderam

61% dos inquiridos, no ponto 8.1 já se apresentaram os quadros; Quadro 196 e 197, resultantes da análise de conteúdo desta questão.

Constatamos que há uma grande dispersão de opiniões sobre as modalidades de colaboração no interior do conselho de turma, o Gráfico 51 ilustra o resultado do tratamento das respostas abertas pela categorização das respostas.

Gráfico 51 – Modalidades colaboração no CT.



As respostas que sustentam o trabalho colaborativo ou a troca de experiências como vetor fundamental do trabalho no interior do conselho de turma, apresentam a frequência respetivamente, 7 e 9, mas 8 respondentes sustentam que o trabalho colaborativo no interior do conselho de turma é “pouco” e “cada vez menos”.

Entrevistas

Relacionando os códigos estabelecidos para as entrevistas com os documentos primários, verificamos que existem 10 citações para o código – Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma; 27 citações para o código - Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa; 10 citações para o código – Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo; 24 citações para o código – Organização pedagógica por equipas educativas, como podemos ver no Quadro 219.

Quadro 219 - Citações por código – Entrevistas aos diretores de escolas.

Número de citações por código – entrevistas dos diretores				
Códigos	D1	D2	D3	D4
C-1.1 – Critérios adotados na constituição dos conselhos Turma	2	3	3	2
C-1.3 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	6	13	5	3
C-2.3 – Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo	4	2	2	2
C-2.4 – Organização pedagógica por equipas educativas	10	5	7	2

Das citações codificadas com o código “Critérios adotados na constituição dos conselhos Turma” selecionámos quatro – Quadro 220, que traduzem o sentir dos diretores sobre esta problemática. Assim, é de realçar a opinião generalizada de que a sequencialidade e a redução dos elementos do conselho de turma, pela atribuição de várias disciplinas ao mesmo professor, são os critérios principais, para além do cumprimento das normas emanadas pelo ME. Esta opção pela atribuição de mais disciplinas ou áreas disciplinares, pode permitir a diminuição do número de CT por professor, facilitando o trabalho colaborativo.

Quadro 220 - Citações por código – C-1.1 – Entrevistas aos diretores de escolas.

Critérios adotados na constituição dos conselhos Turma	
P 1: E_D1.1	- “A redução do número de elementos do conselho de turma é um objetivo. A gestão do tempo escolar potencia a participação dos alunos nas atividades de enriquecimento do currículo; no reforço de aprendizagens significativas e supressão de dificuldades; e na ocupação dos espaços específicos, visto que muitos passam todo o dia na escola”.
P 2: E_D2.1	- “a composição dos conselhos de turma não passa só pelos professores, passa também por uma série de pessoas; encarregados de educação, professores e alunos também. Portanto há uma composição totalmente diferente e uma intervenção também diferente”.
P 3: E_D3.1	- “temos de seguir a filosofia dos normativos que nos orientam, mas fundamentalmente continuando na continuidade pedagógica...”.
P 4: E_D4.1	- “(...)em particular o preenchimento do horário do professor e a carga curricular de cada disciplina”.

A “Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa” permitiu uma codificação cujo tratamento vem realçar a opinião de que o número de conselhos de turma que estão atribuídos a cada docente, são impeditivos de “um clima de trabalho profícuo em que prevaleça o trabalho cooperativo ou colaborativo” como afirma D1, ou “há muito pouco tempo” na opinião de D3, outras opiniões são apresentadas no Quadro 221.

Quadro 221 - Citações codificadas /código – C-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	
P 1: E_D1.1	1.”sem que exista um entendimento e compreensão da necessidade de reuniões calendarizadas no mínimo mensalmente,(...) não é possível estabelecer estratégias de ação colaborativa ou cooperativa. Esta estrutura organizacional não permite libertar tempo para um trabalho de equipa”.
	2.”cumprir o projeto curricular de turma, documento diretor que traça objetivos e metas e define estratégias, é necessário um trabalho colaborativo e de monitorização constante que não se coaduna com reuniões de final de período ou intercalares”.
	3. “A aposta no trabalho colaborativo e cooperativo, a constituição de grupos de trabalho para resolução de problemas e a procura de um plano de formação que vá ao encontro das necessidades dos docentes e não docentes e que dê cumprimento ao PEA, são decerto fatores que influenciam positivamente”.
P 2: E_D2.1	1.” Por outro lado o conselho de turma é composto por sete, oito ou nove professores, e temos nas Turmas Mais, onde o conselho de turma aqui cresce para doze treze professores”
	2. “Sim efetivamente, a base do trabalho do conselho de turma deve ser trabalho colaborativo”.

	3. “numa estrutura como a nossa, uma média estrutura, quase todos os colegas fazem parte de várias estruturas., eles estão em vários sítios ao mesmo tempo”.
P 3: E_D3.1	1.” há um documento que é organizador e é de referência, .../ o projeto curricular de turma obriga de facto a que se adotem estratégias comuns e portanto não podemos de maneira nenhuma afastarmo-nos desse princípio, daquele princípio que reafirma que é promotor do trabalho de equipa do trabalho colaborativo”.
	2.” devido às alterações que vamos sofrendo ultimamente na carreira e há muito pouco tempo é que estamos quase obrigatoriamente, isto quase que tem, de ser por decreto, deixar o trabalho individual.

Apresentamos no Quadro 222 as respostas seleccionadas nas entrevistas dos diretores a partir das dez obtidas a partir da codificação – Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo.

Quadro 222 – Citações codificadas/código – C-2.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo	
P1:E_D1.1	1.” Sem um enorme esforço coletivo, tudo se resume, na maior parte do ano, ao somatório de intervenções individuais, com as orientações da área disciplinar e do conselho pedagógico.
P 2: E_D2.1	1. “Tem de haver uma afirmação muito grande, tem de haver aqui também uma assertividade muito grande no sentido de que cada um perceba que o conselho de turma tem de ser partilhado, tem de ser colaborativo”.
P3: E_D3.1	1.” Temos que abandonar o trabalho individual, isto quase que tem de ser com letra garrafal em muitos conselhos de turma”.
P4: E_D4.1	1.“Em alguns casos é inevitável que o seja, apesar de considerar que infelizmente, na maioria dos casos não se traduz em trabalho coletivo”.

Na opinião dos diretores, a relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo, no interior do conselho de turma, resume-se às reuniões de final de período e à transmissão das orientações do conselho pedagógico e dos departamentos curriculares, não se traduzindo num efetivo trabalho coletivo. Afirma-se também que a constituição dos mega agrupamentos veio dificultar o trabalho colaborativo, dado que os estabelecimentos de ensino ficam muitas vezes a uma distância considerável e alguns professores têm de exercer atividade em várias escolas.

Efetuando a codificação dos documentos pelo código – “Organização pedagógica por equipas educativas”, obtivemos 24 citações codificadas. Os diretores dos agrupamentos têm, de um modo geral, constituído equipas educativas, embora com funções e abrangências diferentes em cada agrupamento que dirigem, no entanto como referem a “própria definição de equipa educativa traduz de forma clara a sua função / intervenção no processo educativo: - Conjunto de diversos especialistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem que discutem e tomam decisões acerca da aprendizagem dos alunos”. No Quadro 223 apresentamos quatro citações, uma de cada diretor.

Realçamos esta citação - “Com a responsabilidade total na mesma, e um conselho de turma mais alargado com muito mais gente. Portanto é um conselho de turma diferente dos outros, é a novidade também que o diretor de turma tem

um entendimento diferente. Sobre outro grupo, sobre outro trabalho, sobre outros fins a atingir”.

Quadro 223 – Citações codificadas/código – C-2.4 - Entrevistas aos diretores de escolas.

Organização pedagógica por equipes educativas	
P1: E_D1.1	1.” Sim. Com as mesmas funções e responsabilidades. As reuniões são presididas pelo coordenador de diretores de turma, o trabalho burocrático é realizado pelos diretores de turma coadjuvados por um secretário”.
P 2: E_D2.1	1.” Com a responsabilidade total na mesma, e um conselho de turma mais alargado com muito mais gente. Portanto é um conselho de turma diferente dos outros, é a novidade também que o diretor de turma tem um entendimento diferente. Sobre outro grupo, sobre outro trabalho, sobre outros fins a atingir”.
P3: E_D3.1	1.”concordo com essa abertura, temos de ir monitorizando, temos de ir acompanhando para ter segurança, senão os alunos começam a fugir da mão e não são da responsabilidade de ninguém”.
P4: E_D4.1	1.”a Escola se organize em equipes educativas e que estas constituam uma fonte de reflexão e trabalho fundamental para o desenvolvimento da missão da escola e dos objetivos traçados”

Grupos de discussão - GD1 e GD2

Partindo do objetivo “Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo”, as citações obtidas resultaram num conjunto de informação que foi constituída por 32 citações codificadas pelo código C- 1.3, 25 citações no código C-3.1; 32 citações no código C- 3.3 e 34 citações codificadas pelo código C- 3.4, correspondente ao Quadro 224.

Quadro 224 – Código – Grupos Discussão.

Código	Descrição
C- 1.3	Relação CT- Trabalho Colaborativo
C- 3.1	Experiências Inovadoras
C- 3.3	Relação T. Individual - T. Coletivo
C- 3.4	Equipas Educativas

As citações selecionadas para o código C-1.3; Relação CT- Trabalho Colaborativo são apresentadas no Quadro 225.

Quadro 225 – Citações / Código – C- 1.3 - Grupos Discussão.

C- 1.3 - Relação CT- Trabalho Colaborativo	
GD1 – P1.4	“Agora, eu acho que há uma falha enorme em termos do funcionamento do conselho de turma derivado realmente há falta de tempo, ou seja, para que a pedagogia se colocasse em prática como eu acho que se deve, que seria eficaz, aí teria de haver o grupo todo que faz parte do conselho de turma ter tempos comuns para poderem reunir, não são em reuniões, em duas reuniões por período que se estabelece um plano para aquela turma, para meia dúzia de alunos que são diferentes”.
GD1 – P1.1	“23 pessoas e que se pode pensar assim que loucura trabalhar assim num grupo destes e trabalhámos e produzia-se e discutia-se as questões pedagógicas de muitos alunos e funcionava bem, porque todos estávamos virados para o mesmo como uma verdadeira equipa educativa”.
GD1 – P1.6	“não tem a ver só com o sistema educativo, com o ministério, também tem a ver com o órgão de gestão, com a coordenação dos diretores de turma, creio que tudo isso implica as pessoas ou não no trabalho cooperativo”.

GD2 – P2.1	“Esse trabalho colaborativo e de pares é importantíssimo também sendo eficaz, ele muitas vezes não o é porque os conselhos de turma passam a ser locais onde na sala de professores, se fala de assuntos dos alunos e fala-se sobre tudo mas não se fala concretamente sobre aquilo que é importante que é o tratamento dos casos e como é que se faz”.
GD2 – P2.3	“O tempo não é suficiente. Temos tempo insuficiente para isso”.
GD2 – P2.5	“Eu disse que o trabalho colaborativo é muito importante ao nível do processo educativo, e atualmente o que os professores fazem é tentar encontrar estratégias para conseguir esse trabalho colaborativo, apesar naturalmente das limitações”.

Existe um certo consenso em relação ao trabalho coletivo no 1.º ciclo. No departamento com 23 professores, consegue-se trabalhar em equipa discutindo as questões pedagógicas o que contraria as afirmações que as equipas com muitos intervenientes têm dificuldade em funcionar.

Quadro 226 – Citações / Código – C- 3.1 - Grupos Discussão.

C- 3.1 - Experiências Inovadoras	
GD1 – P1.1	“se fosse um verdadeiro conselho e aí eu volto aquilo que a E. estava a dizer há pouco, que já foi, nalgumas situações, e eu recorro experiências como por exemplo, o Porta Aberta, que tivemos por exemplo em Santa Catarina, e que mais tarde veio quase que a ser, veio a ser legislado, legalizado”.
GD1 – P1.5	“Já organizaram de outra forma. Em Santa Catarina já se experimentou e organizou de outra forma. Como se dizia há pouco, o Porta Aberta era uma organização por anos com as equipas educativas”.
GD1 – P1.6	“São os clubes que dão resposta aquelas áreas que agora já não têm currículo”.
GD2 – P2.2	“eu poderei ir à sala de outro colega e outro colega vem à minha sala, eu poderei dar os testes de avaliação a outra turma e a outra colega vem fazê-lo à minha. Portanto eu quero saber se os meus alunos estão ao mesmo nível dos alunos daquela turma ou se alguma coisa está a falhar, eu posso assistir e posso também ir dar à outra turma e vice-versa”.
GD2 – P2.1	“Nós nesse aspeto tínhamos uma experiência que fizemos e que era a Turma Mais”.
GD2 – P2.3	“Neste momento tem o projeto Fénix no primeiro ciclo que é muito idêntico à Turma Mais”.

As experiências iniciadas com o projeto Porta Aberta, no AgSC e Turma Mais, no AgN, permitem concluir que a aquisição das competências básicas pelos alunos com mais dificuldades pode compensar os trabalhos com os alunos considerados “bons alunos”, tudo tem de ser relacionado com o tempo destinado às reuniões, normalmente convocadas para atribuição de notas e descurando a escolha de estratégias para o desenvolvimento curricular desses alunos.

Quadro 227 – Citações / Código – C- 3.3 - Grupos Discussão.

C- 3.3 - Relação T. Individual - T. Coletivo	
GD1 – P1.6	“se as pessoas se encontrarem conseguem falar, trocam impressões, no intervalo podem reunir um bocadinho, combinar algumas coisas, mas é difícil porque as pessoas andam a correr de uma escola para as outras”.
GD1 – P1.1	“já se trabalhou mais, agora é vulgar dizer, é pá é preciso fazer tal * Ok, tu fazes isto, tu fazes aquilo, eu faço isto, e depois junta-se”.
GD1 – P1.4	“hoje em dia à falta de tempo associada à frustração de ter uns quantos alunos de uma turma e chegarmos à conclusão que tivemos ali noventa minutos e o nosso trabalho foi tão mínimo, se formos a ver o nosso trabalho com cada um foi tão pouco e cada vez nos pedem mais, e o nosso trabalho é cada vez mais exigente”.

GD2 – P2.5	“é graças a isso também, grande parte do trabalho, do empenho que as pessoas fazem que se consegue obter a maioria do trabalho colaborativo, muitas vezes também é feito informalmente e que é importante que continue a existir dentro dos conselhos de turma”.
GD2 – P2.3	“O problema é que os horários não são compatíveis. Ou seja, quando se organizam os horários, a mancha horária do professor, não se está a pensar que eu, que eu sou do mesmo grupo da C. por exemplo, que à mesma hora, no mesmo dia, nós temos na nossa mancha horária marcado para o trabalho colaborativo, isso sim seria o ideal. Neste momento não está”.
GD2 – P2.1	“para o fim já íamos até nesse sentido, de ajudar outras disciplinas *, de ajudar até com outro tipo de estratégias, isso são outras coisas que fazemos, até se planificava em conjunto outro tipo de coisas, aí até se trabalhava mais em conjunto”.

Mais uma vez se verifica que a falta de tempo é apontada como o principal óbice ao trabalho coletivo de forma regular e sustentada no interior do CT. As tarefas realizadas são conseguidas com o empenho e dedicação dos professores ultrapassando obstáculos e utilizando parte do tempo que deveria ser destinado ao trabalho individual. Estes aspetos são evidenciados no Quadro 227 apresentado.

Segundo Lima (2004), citado por Formosinho, J e Machado J. (2009:30) a defesa da colegialidade docente recorre a uma pluralidade de argumentos: os benefícios intelectuais e profissionais que os professores retiram do contacto com os colegas; a partilha de problemas e dificuldades; o aumento dos níveis de autoeficácia e a melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

A partir da questão apresentada aos participantes nos grupos de discussão apurámos que os professores consideram que têm não uma, mas várias equipas educativas, devido ao tipo de organização pedagógica. Cada docente, e por conseguinte, cada diretor de turma, faz parte de vários grupos de docentes que trabalham com os respetivos grupos de alunos (CT). Estes grupos não correspondem, na realidade, a reais equipas pedagógicas, são em grande medida o alargamento temporário dos conselhos de turma e lidam com os mesmos constrangimentos daqueles. No Quadro 228 podemos verificar algumas citações codificadas com este código.

Quadro 228 – Citações / Código – C- 3.4 - Grupos Discussão.

C- 3.4 - Equipas Educativas	
GD1 – P1.2	“nós estamos aqui a falar numa equipa educativa, os professores têm várias equipas educativas, o próprio diretor de turma tem várias equipas educativas, portanto quando nós começamos a pensar que esta equipa que estamos a falar às vezes quadruplica ou mais, torna-se muito complicado”.
GD1 – P1.1	“os professores do quarto ano por exemplo, reuniam com os professores e os diretores de turma do quinto ano, e os diretores de turma quando recebiam os alunos do quarto ano sabiam que alunos iam receber, quais eram os casos em que tinham de tomar determinadas...”
GD1 – P1.3	“há ali um conjunto realmente de pessoas que discutem e que permite fazer outra discussão que nós com os conselhos de turma não, muitas vezes não se conseguem de uma forma mais alargada, acho que é uma boa alternativa”.
GD2 – P2.1	“A composição do conselho de turma deve ser por uma equipa multidisciplinar, para mim devia estar, eu acho que agora já um psicólogo já pode ir às reuniões”.
GD2 – P2.2	“Relativamente ao conselho de ano, de turma, nós temos o conselho de ano, e aqui existe de facto um trabalho colaborativo no primeiro ciclo. Nós articulamos, entre os anos, diferentes anos, e temos o cuidado de conhecer todas as turmas relativamente ao ano que estamos a trabalhar, daí fazemos trabalho de pares”.

GD2 – P2.4	"somos do segundo ciclo, conseguimos ter uma ideia apesar de não termos as turmas todas, como é que funciona o segundo ciclo no seu todo. Mas, em relação ao terceiro, sabemos algumas coisas que ouvimos na sala de professores mas não temos aquela realidade, não temos a noção real de como o terceiro ciclo, por exemplo, e o terceiro ciclo em relação ao segundo".

Os docentes consideram que se deveria continuar a experiência do 1.º ciclo ao funcionar em conselho de docentes, para o 2.º e 3.º ciclo, trabalhando por ciclos ou unificando os ciclos em que os DT's trabalhem colaborativamente. Por outro lado criticam o funcionamento do CT que não consegue trabalhar de forma concertada e partilhada.

Benchmarking

A aplicação do *Benchmarking* permitiu estabelecer a comparação entre os aspetos organizativos dos dois agrupamentos e relacioná-los com a implementação e funcionamento das equipas educativas, evidenciando o trabalho colaborativo. A organização da escola para o trabalho colaborativo associa o desenvolvimento organizacional com o desenvolvimento profissional numa comunidade de prática que ao mesmo tempo que estrutura a escola, cria condições para o trabalho colaborativo e para a modificação das práticas docentes. No Quadro 229 apresentamos os principais pontos a realçar que foram incorporados nos dois agrupamentos e que passaram a ser referências para os planos de melhoria.

Quadro 229 – Benchmarking – Aspetos Organizativos dos agrupamentos.

Benchmarking – Aspetos Organizativos dos agrupamentos		
	AgSC	AgN
Articulação interdisciplinar na concretização das atividades	As estruturas intermédias de gestão – designadamente coordenadores de departamento, diretores de turma, professores titulares de grupo/turma, coordenadores de diretores de turma, são órgãos fundamentais na concretização do projeto educativo de escola e consequentemente na concretização das atividades interdisciplinares e da sua necessária articulação. É necessária uma forte articulação entre departamentos curriculares e conselhos de turma/ conselho de docentes, os primeiros mais centrados nos currículos dos anos de escolaridade e ciclos e os segundos, mais focados na especificidade do grupo/turma. O sentido articulador e integrador dos saberes consubstancia-se na definição de competências transversais e gerais de ciclo e na sua operacionalização em competências essenciais.	Compete aos departamentos curriculares, na preparação de início de ano, desenvolver as estratégias de ensino dos conteúdos programáticos tendo em conta os alunos referidos globalmente no PEA e particularmente nos PCT. Existe um trabalho coordenado entre o conselho, o diretor de turma e os departamentos respetivos coordenadores. A importância da articulação entre as estruturas de gestão intermédia resulta numa clara articulação entre o que se ensina e a avaliação permitindo a monitorização das aprendizagens e as correções que daí advêm. Existe sempre a preocupação de estabelecer um calendário semanal por turma para os testes que é gerido pelo conselho de turma, prevenindo uma eventual sobrecarga para os alunos. Esta atitude é também transposta para a gestão dos trabalhos de casa.
Cooperação dos docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento e parcerias.	Cooperação efetiva entre os docentes do agrupamento através da gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares; definição de metas e critérios de avaliação; coordenação pedagógica e trabalho cooperativo (produção de materiais didático/pedagógicos, instrumentos internos de aferição; estabelecimento conjunto de estratégias de diferenciação pedagógica, partilha de práticas científicas pedagógicas), cooperação com os docentes das turmas e os responsáveis pelas atividades do enriquecimento curricular e pelas atividades de apoio à família.	Acontecem regularmente reuniões com equipas educativas, reuniões de articulação com docentes de diferentes níveis de ensino, reuniões entre professores titulares de grupo/turma das escolas de proveniência dos alunos, a fim de serem prestadas informações mais importantes sobre o percurso escolar dos alunos, registos sistemáticos sobre a qualidade das aprendizagens e reuniões para acompanhamento dos projetos curriculares de turma/grupo.

Os pontos fortes apontados no desempenho dos agrupamentos e as áreas de melhoria:

No AgSC, como pontos fortes realçamos: – Trabalho de qualidade desenvolvido pelos profissionais da equipa multidisciplinar, no âmbito da educação especial; Relações interpessoais muito positivas entre os elementos da comunidade educativa, alicerçados na motivação, no empenho e na capacidade de trabalho de docentes e não docentes, com reflexo na qualidade do serviço prestado; Promoção do empreendedorismo, como estímulo e

valorização da participação em concursos e projetos, e para a afirmação do Agrupamento junto da comunidade educativa.

No AgN, como pontos fortes realçamos: – O trabalho em rede na união de esforços para a prevenção e redução da desistência e abandono; Os melhoramentos e requalificações dos diferentes espaços do agrupamento, ao longo dos últimos anos fomentando espaços de estudo autónomos e de socialização, como a BECRE, a Sala de Convívio, a Sala Polivalente, a Sala TIC, a Sala Eureka.

A equipa de *benchmarking* apresentou, no plano de melhoria para os dois agrupamentos, alguns aspetos que devem ser alvo de especial atenção, assim para o AgSC: - Reforço das estratégias conducentes ao envolvimento dos encarregados de educação, para estimular nos alunos a valorização do trabalho e o reconhecimento do esforço; para o AgN: - A generalização do trabalho cooperativo tendo em vista a diminuição das resistências individuais e a melhoria das práticas educativas; A inclusão no plano anual de atividades das ações previstas no plano de melhoria, de forma a envolver e comprometer a comunidade educativa nas práticas de aperfeiçoamento,

Segundo Mintzberg e Quinn (2001), estratégia é o “Padrão ou plano que integra as principais metas, políticas e sequenciais de ações de uma organização em um todo coerente. Uma estratégia bem formulada ajuda a ordenar e alocar os recursos de uma organização para uma postura singular e viável, com base nas suas competências e deficiências internas relativas, mudanças nos ambientes antecipadas e providências contingentes realizadas por oponentes inteligentes.

8.3 – Condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT/Coordenador de Equipa.

A liderança exercida pelo diretor de turma no seu papel de condutor de um grupo de docentes, de orientador e modelo para os alunos da turma e de elo de ligação e representação da escola perante os pais e famílias, requer em primeiro lugar a existência de condições exteriores efetivas, como: tempo, informação e formação; e de condições pessoais, como: motivação, disponibilidade, organização e carisma.

As linhas orientadoras do contexto legal em que se movimentam os diretores de turma e os coordenadores de equipas, especialmente na definição de estratégias para a adequação do currículo nacional ao contexto específico da cada escola, necessita da conceção de um Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A) a ser elaborado pelo Conselho Pedagógico. Os diretores de turma (DT) estão aí representados pelos coordenadores dos diretores de turma e é nesse órgão que se impõe uma leitura *top-down* da

organização escolar, a definição de orientações que articulem o currículo nacional e o PCE/A, as prioridades e as competências essenciais e transversais para se conseguir aprendizagens concretas e significativas. Para que tal aconteça tem de se ter um conhecimento da realidade local e das especificidades das turmas ou equipas educativas, que devem estar plasmados nos projetos curriculares de turma (PCT). Segundo Peixoto, Maria José e Oliveira, Vítor (2003), será especialmente no âmbito destes projetos que a figura do diretor de turma sobressai enquanto coordenador de uma equipa com responsabilidades na própria gestão curricular e enquanto elemento privilegiado para a transmissão de informações que possam pautar ações concertadas do Conselho de Turma, e numa orientação *bottom-up*, do próprio Conselho Pedagógico.

Reconhecida a influência da liderança escolar na estrutura interna da escola; ao nível das práticas pedagógicas, da estrutura organizativa, do clima e da cultura escolar, a importância do seu papel na organização da escola por Equipas Educativas, começa a revelar-se logo desde a ponderação da possibilidade e exequibilidade do modelo (Machado, 1994).

Para atingir este objetivo – “Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT/Coordenador de Equipa”, foram analisados e tratados os dados das questões; q10, q11 e q12 do inquérito, procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas aos diretores dos agrupamentos e dos grupos de discussão. Por último, analisou-se o processo de *Benchmarking* nos aspetos relacionados com as lideranças institucionais.

Apresentamos, de seguida, o Quadro 230, em que relacionamos o objetivo de estudo com os pontos a realçar dos inquéritos, entrevistas e grupos de discussão.

Quadro 230 - Questões tratadas para o objetivo 3.

Objetivos de estudo	Instrumento	Referências
3. Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT / Coordenador de Equipa	Inquérito	Questões
	q10; q11; q12;	q10 – Que tarefa assegura o Coordenador dos Diretores de Turma / Conselho de Docentes? q11 – Como classifica as seguintes atribuições do CDT/CCD? q12 – Que importância atribui à gestão dos espaços e intercâmbio de ideias entre os DT?
	Entrevista	Codes hierarchy
	B- 1.1; 1.2; 1.3; 1.4 C- 1.2;1.3 D- 1.3	B- 1.1 – Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação B- 1.2 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa B- 1.3 – Facilidade / dificuldade de existência de lideranças eficazes do conselho de turma B- 1.4 – Fatores que contribuem para a liderança eficaz C- 1.2 – Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma C- 1.3 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa D- 1.3 – Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma
	Grupos de discussão	Codes hierarchy

	B- 1.1; 1.2; 1.3; 1.4	B- 1.1 – As competências do Diretor de Turma, criam condições para o exercício de uma efetiva liderança? B- 1.2 – Atendendo à figura do DT, comente a forma como coexistem as questões burocráticas e as questões pedagógicas? B- 1.3 – O órgão de gestão intermédia – Conselho de Turma, depende de um diretor de turma - líder. Da sua experiência pode afirmar que é fácil existirem lideranças eficazes? B- 1.4 – Que fatores contribuem?

A questão q10 apresentada no inquérito pretende que os inquiridos respondam à seguinte pergunta: Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma / conselho de docentes? Foi pedido aos inquiridos que assinalassem as duas tarefas que considerassem mais importantes. As tarefas enunciadas na questão são: Presidir às reuniões do conselho; Dirigir o trabalho dos DT; Proporcionar a emergência das lideranças dos DT; Proporcionar a interação profissional.

O tratamento estatístico desta questão, efetuado pela frequência permitiu constatar que: - 45 respondentes (57 %), atribuíram importância máxima ou mínima ao item, presidir às reuniões ...; - 57 respondentes (72,2 %) atribuíram importância máxima ou mínima ao item, dirigir o trabalho...; - 26 correspondente a (32,9 %) atribuiu importância máxima ou mínima ao item, proporcionar a emergência...; e 35 respondentes (43,4 %), atribuíram importância máxima ou mínima ao item, proporcionar a interação profissional. Estes resultados podem ser observados nos Quadro 231.

Quadro 231 - Tarefas do CDT.

Estatísticas					
		q10.1_Tarefa Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes? - Presidir às reuniões do conselho.	q10.2_Tarefa Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes? - Dirigir o trabalho dos diretores/titulares de turma.	q10.3_Tarefa Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes? - Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma.	q10.4_Tarefa Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes? - Proporcionar a interação profissional.
N	Válido	45	57	26	35
	Ausente	34	22	53	44
Percentis	25	1,0000	1,0000	2,0000	1,0000
	50	1,0000	1,0000	2,0000	2,0000
	75	2,0000	2,0000	2,0000	2,0000

Analisando por tarefa, concluímos que à tarefa q10.1 – Presidir às reuniões do conselho, é atribuída a importância máxima por 27 respondentes

(34,2 %) e importância mínima por 18 respondentes (22,8 %), totalizando 45 respondentes (57 %) que valorizam esta atribuição, Quadro 232.

Quadro 232 - Tarefas do CDT - (q10.1).

q10.1_ Tarefa Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes? - Presidir às reuniões do conselho.					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Valorização máxima	27	34,2	60,0	60,0
	2,00 Valorização mínima	18	22,8	40,0	100,0
	Total	45	57,0	100,0	
Ausente	Sistema	34	43,0		
Total		79	100,0		

À tarefa q10.2 – Dirigir o trabalho dos diretores/titulares de turma, é atribuída a importância máxima por 35 respondentes (44,3 %) e importância mínima por 22 respondentes (27,8 %), Quadro 233. Esta tarefa é a que recebe mais atribuições quer com a importância máxima quer com a importância mínima.

Quadro 233 - Tarefas do CDT - (q10.2).

q10.2_ Tarefa Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes? - Dirigir o trabalho dos diretores/titulares de turma.					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Valorização máxima	35	44,3	61,4	61,4
	2,00 Valorização mínima	22	27,8	38,6	100,0
	Total	57	72,2	100,0	
Ausente	Sistema	22	27,8		
Total		79	100,0		

A resposta ao item q10.3 - Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma, é atribuída a importância máxima por 4 respondentes (5,1 %) e importância mínima por 23 respondentes (27,9 %). Esta tarefa é a que recebe menos atribuições quer com a importância máxima quer com a importância mínima. No quadro 234, podemos visualizar com clareza estas atribuições.

Quadro 234 - Tarefas do CDT – (q10.3).

q10.3_Tarefa Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes? - Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma.					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 valorização máxima	4	5,1	15,4	15,4
	2,00 valorização mínima	23	27,9	84,6	100,0
	Total	26	32,9	100,0	
Ausente	Sistema	53	67,1		
Total		79	100,0		

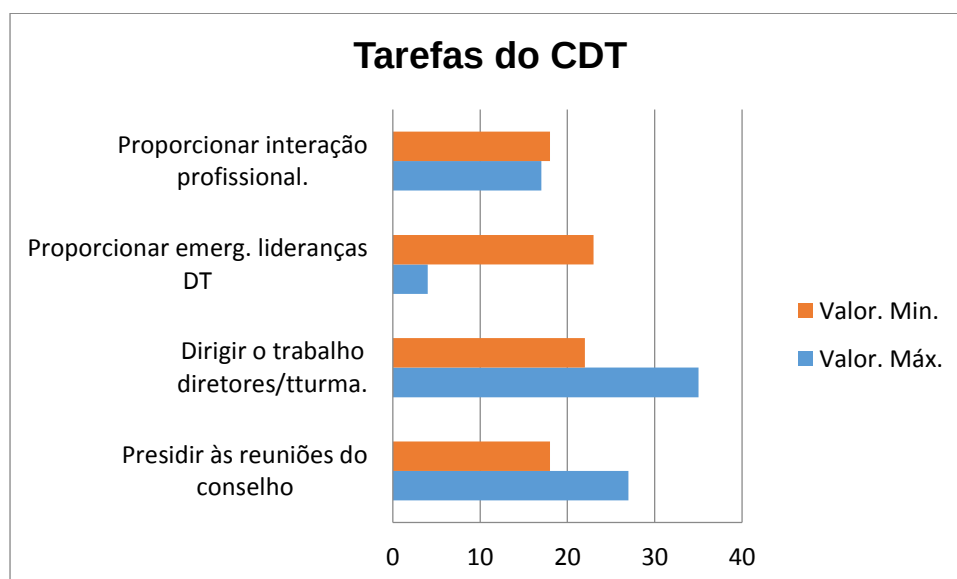
Na tarefa Q10.4 – Proporcionar a interação profissional, 17 respondentes (21,5 %) atribuem a importância máxima e 18 respondentes (22,8 %) a uma valorização mínima, Quadro 235.

Quadro 235 - Tarefas do CDT – (q10.4).

q10.4_Tarefa Que tarefa assegura o(a) coordenador(a) dos diretores de turma/conselho de docentes? - Proporcionar a interação profissional.					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Valorização máxima	17	21,5	48,6	48,6
	2,00 valorização mínima	18	22,8	51,4	100,0
	Total	35	44,3	100,0	
Ausente	Sistema	44	55,7		
Total		79	100,0		

Apresentamos um gráfico de barras em que podemos visualizar a relação entre as avaliações atribuídas às quatro variáveis, Gráfico 52.

Gráfico 52 – Tarefas que assegura o Coordenador dos DT.



Como podemos observar no gráfico anterior, Gráfico 52, “Proporcionar a emergência das lideranças dos diretores de turma”, apresenta a frequência menor na valoração máxima. Os respondentes à questão q10 do inquérito, dão uma valoração muito maior à tarefa “Presidir às reuniões do conselho”, uma tarefa óbvia mas que não cria mais-valia e abdica da valorização de um aspeto primordial para o trabalho das lideranças. Do mesmo modo a atribuição “Proporcionar interação profissional”, é pouco valorizada sendo um aspeto fundamental num contexto de uma escola que valorize as lideranças e o trabalho em equipa. A organização pedagógica da escola centra-se fundamentalmente em duas estruturas, o conselho de turma e o grupo disciplinar, organizados em unidades de coordenação, com o conselho de ano e o departamento curricular. O trabalho do professor desenvolve-se nas duas estruturas mas a interação profissional é normalmente feita mais em torno do conselho de disciplina do que do conselho de turma.

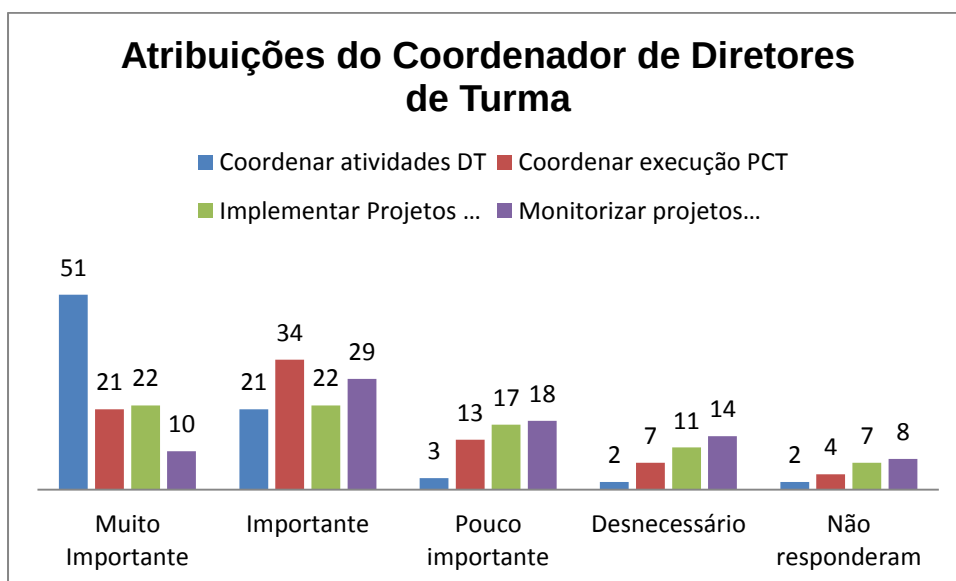
Outra questão essencial para perceber o campo de atuação das lideranças é a questão q11; “Como classifica as atribuições do CDT/CD?”. Esta questão, já tratada e apresentada no ponto 8.1, Quadros 165 a 183, permite-nos analisar como os respondentes encaram o trabalho das lideranças, a partir de um ponto de vista de responsabilização coletiva e partilhada, ou de um conjunto de atuações de responsabilidade individual e solitária.

Segundo Formosinho, J e Machado, J. (2009:102) “Para haver inovação, não basta haver a ideia da mesma. É condição necessária haver vontade de a executar. E esta vontade deve ser inequivocamente explicitada pelos órgãos de gestão quando se decide criar, na prática, uma estrutura de gestão intermédia.

A vontade de executar a inovação é condição necessária, mas não é suficiente, para que ela seja realidade. Concretizada esta vontade manifesta do órgão de gestão pedagógica da escola, afiguram-se, à partida, algumas dificuldades na sua implementação, nomeadamente a cultura de resistência dos professores, os constrangimentos organizacionais, a predominância das estruturas de instrução e a tradição individualista do trabalho docente”.

O Gráfico 53, permite-nos uma leitura dos resultados do tratamento desta questão.

Gráfico 53 – Atribuições do Coordenador dos Diretores de Turma.



Como podemos visualizar, a Implementação de projetos e a Monitorização de projetos, são as atribuições que recebem as classificações - Pouco importante e Desnecessário, com a maior frequência, respetivamente; 17 - 18 respondentes e 11 - 14 respondentes.

Como referimos em – O papel do Diretor de Turma, ponto 3.3, capítulo III, citando Silveira, Lemos, Macedo & Gargaté, (2003), “Compete à escola e aos seus órgãos conceber, aprovar e avaliar o PCE que decorre do PE. Nele são definidas as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, estabelecendo as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as características dos seus alunos e gestão de recursos humanos e materiais de que dispõe”. Ora a avaliação do PCE implica o conhecimento e monitorização dos projetos a implementar nas turmas.

No Quadro 236, são apresentadas as justificações às respostas q11, que selecionámos por traduzirem a disparidade de opiniões sobre as atribuições do coordenador dos diretores de turma.

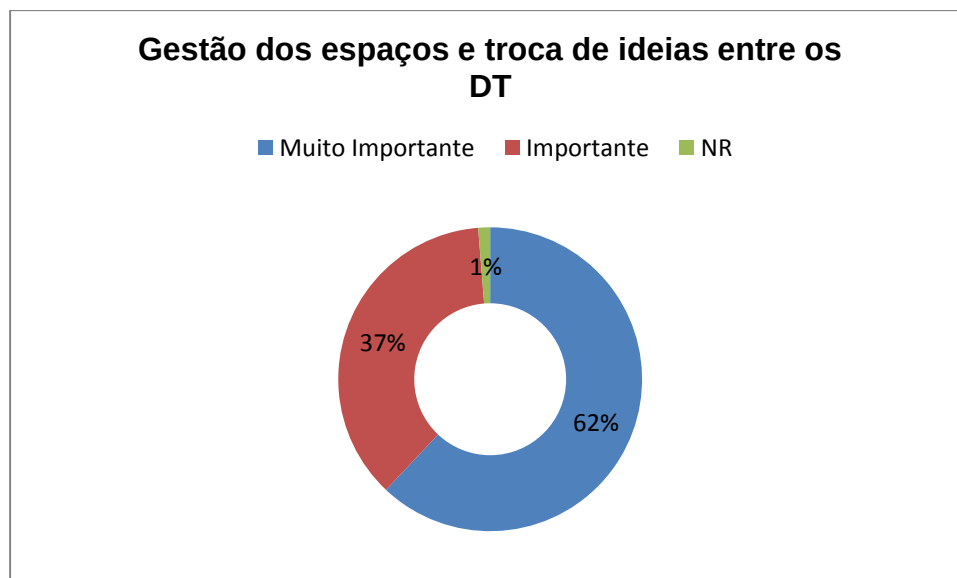
Quadro 236 - Atribuições do Coordenador dos Diretores de Turma.– Questões abertas- justificação (q11).

Respondente	Inquérito I - questão 11 - Justificação
I-18	Um coordenador é um elemento mediador entre a chefia e professores, tendo um papel igualmente importante no apoio e desenvolvimento pedagógico dos alunos.
I-28	Todas as atribuições são importantes ou muito importantes.
I-36	As atribuições 2,3,4 são da competência do Diretor de Turma.

I-51	Todas as atribuições são muito importantes e necessárias, no entanto, a monitorização dos projetos poderá ser desnecessária quando existe realmente empenho e partilha por parte de todos.
I-53	As atribuições a) e d) são muito importantes para o coordenador dos DT. Parece-me que b) e c) serão prioritariamente uma atribuição dos DT.
I-65	Todas as atribuições são importantes para a obtenção de melhores resultados no entanto a coordenação é imprescindível porque permite uma maior dinamização do trabalho dos DT e, consequentemente, resultados mais rápidos.
I-66	Das atribuições mencionadas, as mais importantes são as que dizem respeito a aspetos relacionados com a coordenação das atividades e dos projetos curriculares de turma.

Quanto à “Gestão dos espaços comuns e intercâmbio de ideias entre os diretores de turma”- questão q12, pelo tratamento dos dados desta questão podemos apresentar o Gráfico 55, onde é visível que 62 % dos respondentes consideram Muito Importante e 37 % consideram Importante este item, que se refere à atuação dos diretores de turma, permitindo-lhes criar condições de funcionamento e informar e ser informado pelos seus pares, para melhor e mais eficazmente exercer a liderança do seu grupo.

Gráfico 54 - Gestão dos espaços e troca ideias DT.



As justificações das respostas à questão q12 são apresentadas no Quadro 237, onde realçamos a afirmação de I-30 – “O intercâmbio de ideias é muito importante”, ou de I-54 – “A partilha de ideias e de experiências enriquece os docentes e contribui para a melhoria do trabalho a desenvolver”.

Quadro 237 - Gestão dos espaços e troca ideias DT. – Questões abertas- justificação (q12).

Respondente

Inquérito I - questão 12 - Justificação

I-15	Partilha de experiências
I-26	Para todos poderem usufruir dos espaços e para facilitar a troca de ideias.
I-29	Nesses espaços, o intercâmbio de ideias e as reuniões informais acontecem naturalmente.
I-30	O intercâmbio de ideias é muito importante.
I-52	Permitem a uniformização de procedimentos, a partilha de experiências, o debate de ideias e a planificação de atividades em comum.
I-54	A partilha de ideias e de experiências enriquece os docentes e contribui para a melhoria do trabalho a desenvolver.
I-63	Os intercâmbios de ideias são muito importantes entre os profissionais da educação.
I-66	A troca de experiências, de ideias ajuda os docentes a melhorarem as suas práticas.
I-76	Se houver partilha de dificuldades e de sucessos entre os DT's superar-se-ão muitas dificuldades detetadas.
I-79	É sempre bom o intercâmbio de ideias entre pessoas que desempenham as mesmas funções, favorece a qualidade do trabalho.

Nestas justificações é notório que os docentes inquiridos consideram a troca de ideias, experiências e o uso de espaços e recursos em comum, como enriquecedor, contribuindo para a melhoria do trabalho dos docentes e favorecendo a qualidade das práticas letivas.

Entrevistas

A partir do objetivo traçado – Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT / Coordenador de Equipas, foram relacionados os códigos estabelecidos para as entrevistas com os documentos primários. Dos documentos codificados resultaram 20 citações para o código – Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação; 11 citações para o código – Coexistência das questões burocráticas e pedagógicas na função de diretor de turma; 31 citações para o código – Facilidade / dificuldade de existência de lideranças eficazes do conselho de turma; 17 citações para o código – Fatores que contribuem para a liderança eficaz; 15 citações para o código – Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma; 27 citações codificadas com o código – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa; 13 citações codificadas com o código – Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma.

A distribuição dos códigos pelos entrevistados apresenta-se no Quadro 238.

Quadro 238 - Citações por código – Entrevistas aos diretores de escolas.

Número de citações por código – entrevistas dos diretores				
Códigos	D1	D2	D3	D4
B-1.1 – Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação	5	11	2	2
B-1.2 – Coexistência das questões burocráticas e pedagógicas na função de diretor de turma	2	6	1	2
B-1.3 – Facilidade / dificuldade de existência de lideranças eficazes do conselho de turma	6	11	12	2
B-1.4 – Fatores que contribuem para a liderança eficaz	7	4	3	3
C-1.2 – Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma	5	7	2	1
C-1.3 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	6	13	5	3
D-1.3 – Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma	5	1	5	2

Com o código B- 1.1 – Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação, pretendeu-se compreender a perceção dos diretores dos agrupamentos, sobre a forma como o diretor de turma atua, no exercício da sua liderança, em contexto da escola e da sala de aula, com os seus pares e para com os alunos, enquadrado na legislação vigente. O Quadro 239 apresenta quatro citações representativas do conteúdo das entrevistas aos diretores de agrupamentos.

Quadro 239 – Citações codificadas/código – B-1.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.

B- 1.1 – Exercício da liderança pelo diretor de turma atendendo à legislação	
P 1: E_D1.1	“A Gestão das equipas faz-se com rigor e exigência, mas sempre com abertura e atitude aprendente. Compete ao diretor de turma estabelecer o processo de interação entre os diferentes atores / autores do processo educativo ao nível da turma”.
P 2: E_D2.1	“O DL dá algumas orientações, dá algumas ideias, alguns caminhos, só que na prática acontecem alguns problemas que vão surgindo naturalmente e contratempos”.
P 2: E_D2.15	“A liderança afirma-se por aí na coordenação que tem de ser feita sem impor nada a ninguém, ... ela decorra normalmente e que essa liderança seja feita com o olhar para a pessoa que tenham confiança que o diretor de turma é a pessoa que também que lhes transmite a eles também segurança”.
P 4: E_D4.13	“os documentos produzidos pelo diretor de turma e pelo conselho de turma no pleno exercício das suas funções, assumem um papel essencial para a monitorização e avaliação das atividades destes órgãos, além de poderem potenciar momentos extremamente importantes de reflexão entre os diversos professores,”

Do tratamento das entrevistas aos diretores de agrupamento na questão que lhes foi colocada sobre “O exercício da liderança pelo diretor de turma”, verifica-se que na opinião destes dirigentes de topo, o diretor de turma assume um papel essencial para a criação de condições substantivas que levem o

conselho de turma e o grupo de alunos, a um trabalho organizado e consequente, capaz de encontrar soluções enquadradas na legislação que promovam o ensino-aprendizagem.

O diretor de turma desempenha funções de responsabilidade em dois órgãos: o conselho de turma e o conselho de diretores de turma. O conselho de turma é presidido pelo diretor de turma, com exceção dos conselhos de turma disciplinares, em que será presidido pelo diretor. As atribuições do conselho de turma são de âmbito pedagógico e disciplinar. As funções pedagógicas do diretor de turma podem ser agrupadas tendo em consideração a relação com três intervenientes no processo educativo: alunos, professores e pais.

Na relação com os alunos, o diretor de turma deve ser um facilitador da integração na vida escolar; diagnosticar os interesses e as necessidades dos alunos; apoiar os alunos no planeamento e concretização de projetos e estimular os alunos no processo de aprendizagem.

Na relação com os restantes professores da turma; colaborar na definição da orientação pedagógica da escola; colaborar na relação da escola com a comunidade; dar execução às decisões do conselho pedagógico; incentivar os contactos dos professores da turma com os conselhos de grupo/disciplina; fomentar a coordenação interdisciplinar dos professores da turma; estimular a participação na resolução de problemas dos alunos; apreciar o rendimento escolar dos alunos, recolher informações sobre cada aluno.

Na relação com os pais, o diretor de turma deve promover a comunicação com os pais; informar os pais sobre os objetivos e conteúdos das disciplinas, sobre o processo de avaliação, sobre o regulamento interno e sobre as atividades escolares; manter os pais ao corrente do aproveitamento escolar dos educandos.

Para perceber a opinião dos diretores de agrupamento sobre a complexidade da função do diretor de turma, e se as tarefas burocráticas se sobrepõem às funções pedagógicas, foram tratadas as entrevistas com a codificação pelo código – Coexistência das questões burocráticas e pedagógicas na função de diretor de turma, com esta codificação obtiveram-se citações das quais se seleccionaram quatro citações que apresentamos no Quadro 240.

Quadro 240 – Citações codificadas/código – B-1.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.

B- 1.2 - Coexistência das questões burocráticas e pedagógicas na função de diretor de turma	
P 1: E_D1.1	“Podemos mesmo considerar um espartilho a constituição de conselhos de turma, cuja designação depreende um conjunto de pessoas que dão parecer e, ou deliberam sobre questões relacionadas com os alunos. A não designação do diretor de turma como presidente desse conselho, deixa-lhe um papel ambíguo, e em contrapartida responsabiliza-o individualmente pelos aspetos burocráticos, pelo bom andamento das reuniões do conselho de turma, pelo andamento dos trabalhos da turma, pela ligação do conselho com as restantes estruturas da escola e com os pais”. B- 1.2 – Continuação
P 2: E_D2.1	“Os conselhos de turma são, * parecem ser por obrigação, são realizados nas intercalares, nos conselhos disciplinares às vezes também, e que não se debate aquilo que efetivamente é importante, que é o aluno, centrado no aluno, que é as estratégias que são utilizadas para o sucesso,”

P 3: E_D3.1	“a nossa tarefa também está a ser muito administrativa, se verificarmos o papel de cada professor administrativamente nós quase que substituímos os dactilógrafos de outrora, quer dizer é muito, muito relatório, relatório, relatório,”
P 4: E_D4.1	“As questões burocráticas, entendendo o termo neste contexto como os documentos produzidos pelo diretor de turma e pelo conselho de turma no pleno exercício das suas funções, assumem um papel essencial para a monitorização e avaliação das atividades destes órgãos, além de poderem potenciar momentos extremamente importantes de reflexão entre os diversos professores, sobre o trabalho e atividades desenvolvidas com determinada turma”.

Os entrevistados afirmam que os diretores de turma são, cada dia mais sobrecarregados com tarefas burocráticas, não deixando tempo e espaço para refletir sobre as questões pedagógicas e promover o trabalho colaborativo e de reflexão/ação no conselho de turma. O funcionamento em equipa educativa, obriga a uma reconfiguração da sua estrutura de gestão intermédia, mas cria condições para uma especialização para uma especialização horizontal do ensino, sem perder a coerência do programa educativo (Formosinho J. e Machado J., 2009).

Os diretores de agrupamento emitiram a sua opinião sobre a maior ou menor facilidade da existência de lideranças eficazes do conselho de turma. Sobre este aspeto da gestão intermédia, seleccionámos uma opinião de cada um dos entrevistados que se apresenta no Quadro 241.

Quadro 241 – Citações codificadas/código – B-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

B- 1.3 – Facilidade / dificuldade de existência de lideranças eficazes do conselho de turma	
P 1: E_D1.15	“Na escola existem muitos docentes com experiência e com perfil para desempenharem, com eficácia, a função de diretor de turma”.
P 2: E_D2.3	“contratempos, designadamente mesmo em relação à escolha das pessoas para desempenharem esse papel”.
P 3: E_D3.17	“O horário é fundamental e até a distribuição da carga curricular das turmas, das disciplinas, * tudo é facilitador”.
P 4: E_D4.3	“Esta questão leva à discussão do que se entende por liderança eficaz, o que é sempre difícil de definir”.

Quanto á Facilidade/dificuldade de existência de lideranças eficazes, os entrevistados confirmam os dados do inquérito, referindo que não está em causa a existência de bons profissionais, mas que estes estão condicionados por vários fatores, o tempo e a legislação são apontados como principais. Ao tempo de reuniões há que acrescentar o tempo de trabalho inerente às atividades interdisciplinares que são desenvolvidas e o tempo trabalho individual e coletivo necessário para a preparação destas tarefas.

Quadro 242 – Citações codificadas/código – B-1.4 - Entrevistas aos diretores de escolas.

B- 1.4 – Fatores que contribuem para a liderança eficaz	
P 1: E_D1.4	“deve ser um bom comunicador, com competências de planeamento estratégico, claro nas suas afirmações, honesto e assertivo, reconhecendo o mérito e sendo capaz de chamar à atenção quando necessário”.
P 2: E_D2.33	“à questão da liderança novamente e da coragem que se tem ou não tem para se fazer uma liderança eficaz, assumir as responsabilidades e dizer assim”.
P 3: E_D3.20	“temos de refletir sobre as últimas transformações que a carreira docente e as exigências que a escola está a ter, as exigências que faz a cada professor, também alterou ligeiramente uma postura da nossa parte”.
P 4: E_D4.4	“Sem dúvida o perfil do professor, nomeadamente, quanto à capacidade de comunicação, organização e grau de conhecimento da legislação”.

Como fatores que contribuem para uma liderança eficaz os diretores indicam: organização, automotivação, sentido de responsabilidade, formação, experiência, bom comunicador, capacidade de ouvir os outros, assertividade. A coragem é apontada, no contexto atual, como um fator a ter em conta. As transformações que a carreira docente e a escola está a ter, e as exigências que são feitas ao professor são aspetos apontados como contributos para o exercício da liderança.

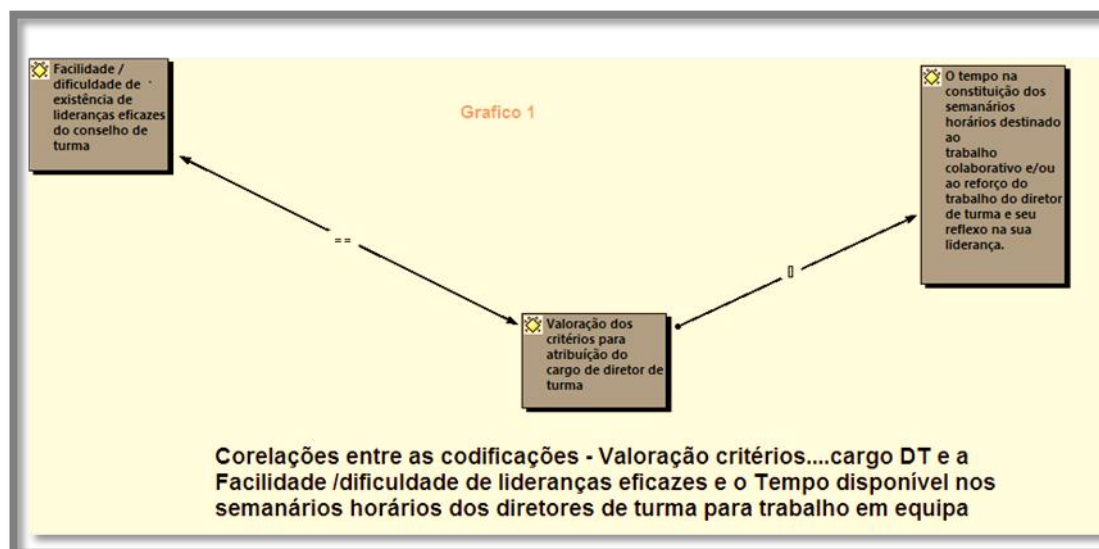
Quadro 243 – Citações codificadas/código – C-1.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C- 1.2 – Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma	
P 1: E_D1.2	“A distribuição dos cargos segue muitas vezes, mais a necessidade administrativa e menos a prevalência pedagógica, com os riscos que isso implica em especial quando falamos de cargos como o de diretor de turma em que o perfil é determinante para o sucesso da tarefa e consequentemente dos alunos”.
P 2: E_D2.6	“No modelo anterior (DL – 115) os professores eram eleitos nos próprios órgão onde pertenciam, e à partida poderiam não ser as pessoas com melhor perfil para o cargo. De qualquer forma acho que este modelo (DL75) veio repor um pouco a possibilidade de se designarem as pessoas que possam ser as mais indicadas para esses cargos”.
P 3: E_D3.1	“Eu pessoalmente entendo que o Conselho de Turma, tendo por base o diretor de turma indicado pelo órgão de gestão, e no nosso caso antes de entregar o cargo, procuramos recrutar a pessoa que está mais preparada para o efeito ou se não está preparada conseguimos apoiá-la”.
P 4: E_D4.12	“O grau de cumprimento dos seus deveres enquanto DT, em particular a qualidade da relação estabelecida com os pais e alunos, em anos anteriores, da mesma turma (quando haja lugar a continuidade pedagógica) ou de outra turma, assim como, com os professores do conselho de turma”.

Efetuámos a correlação entre as codificações: valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretores de turma, com duas codificações; Facilidade/dificuldade de existência de lideranças eficazes e, O tempo na constituição dos semanários horários, código que foi criado posteriormente no desenvolvimento da análise pois era um aspeto referido por alguns entrevistados.

Como resultado apresentamos a Figura 60 que ilustra a correlação entre estes três códigos e respetivas citações.

Figura 60 – Correlação entre códigos – Entrevistas aos diretores de escolas.



A valorização dos critérios para a atribuição do cargo de diretor de turma está associada ao código “Facilidade/dificuldade da existência de lideranças eficazes do conselho de turma”. Por sua vez, as codificações efetuadas pelo código “O Tempo na constituição dos semanários/horários destinado ao trabalho colaborativo e/ou ao reforço do trabalho do diretor de turma e seu reforço na liderança” faz parte da Valorização dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma. Ambos condicionam e sustentam as condições do exercício da liderança do diretor de turma.

Quadro 244 – Citações codificadas/código – C-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C- 1.3 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	
P 1: E_D1.1	“Sem que exista um entendimento e compreensão da necessidade de reuniões calendarizadas no mínimo mensalmente, facto que se traduz muitas vezes, principalmente no início do ano letivo com alguns professores novos, num mal-estar que se vai ultrapassando, não é possível estabelecer estratégias de ação colaborativa ou cooperativa. Esta estrutura organizacional não permite libertar tempo para um trabalho de equipa”.
P 2: E_D2.62	“o trabalho de grupo tem de ser feito por todos e conhecido por todos, e deve ser da responsabilidade de todos”.
P 3: E_D3.5	“a nossa legislação está perfeitamente definida sobre o papel do Conselho de Turma, agora aquilo que de facto às vezes acontece é que às vezes os conselhos de turma são mais reunião de *, de reunião amigável de *, do que propriamente de avaliação de alunos, e essa é que é a grande questão, parece uma reunião de cavalheiros, de circunstância, debate-se ali outros assuntos paralelos e não se discute aquilo que é necessário, * alunos, o seu percurso e as suas potencialidades, competências que temos de definir para eles e acompanhá-los, temos que os monitorizar, e isso às vezes é que de facto”*.
P 4: E_D4.15	“o trabalho de equipa que se verifica num conselho de turma, resulta no geral da soma das partes (entendendo as partes como cada uma das áreas disciplinares ou não disciplinares) e não tanto um verdadeiro trabalho de colaboração e cooperação para a construção de um currículo integrador e globalizante”.

O papel do conselho de turma encontra-se definido na legislação, essa é a opinião dos entrevistados. O trabalho em equipa está limitado pela organização pedagógica em turmas e anos de escolaridade. As reuniões de conselho de turma são muitas vezes vistas como meras reuniões de atribuição de notas. O trabalho em equipa torna-se difícil pela falta de tempo e pelo número excessivo de conselhos de turma a que cada professor tem de assistir e trabalhar. O Quadro 245 apresenta quatro citações, uma de cada diretor entrevistado que mostra a forma como os diretores entendem a autonomia do conselho de turma e a implicação que esta tem na liderança do diretor de turma.

Quadro 245 – Citações codificadas/código – D-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

D- 1.3 – Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma	
P 1: E_D1.3	“A legislação referida determina que o conselho de turma, siga as orientações do conselho pedagógico, e as diretivas do conselho dos diretores de turma. Sendo um órgão com autonomia relativa no que concerne à gestão pedagógica e à avaliação, o “sucesso” do funcionamento do conselho de turma, medido quase sempre pelos resultados académicos”. “obtidos pelos alunos, depende em grande medida da forma como o diretor de turma assume, ou não, essa liderança”.
P 2: E_D2.52	“Com tantas dificuldades que temos na gestão poderíamos fazê-lo de uma forma diferente se tivéssemos a tal autonomia”.
P 3: E_D3.4	“se não a assumir fica a dever, profissionalmente, esse dever que tem porque o Conselho de Turma tem de assumir de uma vez por todas todo o ónus da responsabilidade, desde a preparação do projeto curricular de turma até à preparação de atividades de remediação pedagógica, o plano de atividades da turma, e da avaliação propriamente dita porque eles são soberanos na avaliação dos alunos”.
P 4: E_D4.29	“Gostaria apenas de salientar a mudança ideológica que parece ter vindo a ocorrer nos conselhos de turma, ao longo dos últimos anos, assumindo-se cada vez mais como um órgão autónomo que decide, faz sugestões, propõe soluções e alternativas às situações com as quais convivem na turma”.

Genericamente a autonomia é uma utopia, referem os diretores, dizendo que existe autonomia para executar o que já se encontra definido à partida., deixando pouca margem inovar e aplicar novas ideias e estratégias.

Grupos de discussão - GD1 e GD2

O tratamento dos dados obtidos nos dois grupos de discussão, a partir da codificação dos documentos, permitiu obter um conjunto alargado de citações sobre as condições para o exercício da liderança pelo diretor de turma que vão confirmar as tendências de opinião já firmadas quer nos dados do tratamento dos inquéritos quer na análise de conteúdo das entrevistas.

Quadro 246 – Códigos – Grupos Discussão.

Código	Descrição
B- 1.1	Exercício da Liderança
B- 1.2	Coexistência Questões Burocráticas-Pedagógicas
B- 1.3	Facilidade-Dificuldade Lideranças
B- 1.4	Fatores Liderança

Com o objetivo de “Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT / Coordenador de Equipa”, a análise de conteúdo dos documentos primários obtidos na transcrição das gravações dos grupos de discussão, foi efetuada a partir dos quatro códigos apresentados no Quadro 246, com os quais codificámos os documentos obtendo: com o código B- 1.1 – Exercício da liderança, 37 citações, como código B- 1.2 - Coexistência Questões Burocráticas-Pedagógicas, 12 citações; com o código B-1.3 – Facilidade-Dificuldade Lideranças, 29 citações; e com o código B- 1.4 – Fatores Liderança, 55 citações.

A opinião dos grupos sobre esta temática é, em muitos casos, coincidente e referem a complexidade de que se reveste atualmente a ação do diretor de turma enquanto líder do conselho de turma e do grupo de alunos. Um aspeto referido sobre essa complexidade é patente nesta afirmação sobre as tarefas do diretor de turma - “da gestão do processo burocrático ao nível do código do processo administrativo, porque hoje é extremamente complexo, é conflituoso e em muitos casos requer inclusivamente uma intervenção especializada ao nível do direito” (GD1-P1.5). Também referem o envolvimento do diretor de turma na planificação e definição de estratégias para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos com NEE's (Necessidades educativas especiais), a partir da legislação de 2008 sobre a integração destes alunos na sala de aula. Outro aspeto que realçam é o da dificuldade de ser líder perante pares., como podemos ver no Quadro 247.

Quadro 247 – Citações codificadas/código – B- 1.1 – Grupos de Discussão.

B- 1.1 – Exercício da Liderança	
GD1 – P 1.5	“nós hoje sabemos que um dos aspetos da gestão no trabalho do diretor de turma mais complexo é a questão da gestão do processo burocrático ao nível do código do processo administrativo, porque hoje é extremamente complexo, é conflituoso e em muitos casos requer inclusivamente uma intervenção especializada ao nível do direito, ao nível do direito que diz respeito a questões de disciplina de intervenção de outras entidades exteriores à escola que naturalmente requerem uma especialização e essa especialização neste momento não existe, ou se existe decorre de autoiniciativa do próprio.”.
GD1 – P 1.6	“com o 3 / 2008 os diretores de turma ficaram responsáveis pelos programas educativos individuais, mas que eles têm * por aquilo que eu sinto, tem havido muitos progressos, custou um bocadinho porque é muito trabalhoso, estava quase tudo entregue à educação especial e a partir do momento em que foram responsabilizados pelo plano educativo dos alunos e contactos com os encarregados de educação”.
GD1 – P 1.1	“há alguém que é líder e está à frente daquela equipa educativa, mas está à frente porque alguém tem de estar à frente a orientar e não porque é o responsável por fazer tudo e as outras pessoas estarem apenas presentes para darem a sua opinião”.
GD2 – P 2.3	“é mais complexo na minha perspetiva é ser líder perante pares, ou seja liderar a, delinear estratégias, fazer com que as estratégias sejam globalmente cumpridas, planificar, regular o que está a ser feito, tentar ser líder perante pares, como eu estava a dizer é uma tarefa muito mais complexa”.
GD2 – P 2.5	“há naturalmente pessoas que têm, talvez digamos se calhar, não sei se será exatamente este o termo mas, digamos que têm mais capacidade de liderança do que outras, mas nessa liderança com eficácia a formação é de extrema importância”.
GD2 – P 2.1	“Ou há liderança e consegue-se trabalhar bem as coisas, e fazer, e trabalhar efetivamente o que é importante, ou então aquilo é um problema”.

Os participantes nos grupos de discussão confirmam os dados obtidos nos anteriores instrumentos de investigação. O exercício da liderança pelo diretor de turma é complexo e exige um conjunto de saberes, competências e atitudes que fazem dele um líder perante os seus pares e os alunos.

Quadro 248 – Citações codificadas/código – B- 1.2 – Grupos de Discussão.

B- 1.2 – Coexistência Questões Burocráticas-Pedagógicas	
GD1 – P 1.5	“Elas coexistem naturalmente. Coexistem por força das várias competências que um diretor tem de exercer, por um lado a pedagógica, o DT, enquanto DT é também professor da turma e tem a questão pedagógica da sua disciplina para gerir, para administrar e para aplicar”.
GD1 – P 1.3	“acho que é evidente que elas coexistem, a questão burocrática e a questão pedagógica. Embora eu acho que a questão burocrática se sobrepõe muito à questão pedagógica, porquê? Por falta de tempo”.
GD1 – P 1.2	“realmente a parte pedagógica fica sempre em desvantagem porque a parte burocrática, o papel, o ter que entregar, os prazos, são coisas muito mais concretas e tem pauta, e são entregues, são vistos. A parte pedagógica é uma coisa que se vai fazendo, que se vai adaptando, que vamos dando o nosso tempo, roubando até muitas vezes ao tempo de aulas,”.
GD2 – P 2.1	“terem mais algum tempo para as partes burocráticas, se elas resolvessem mais alguma situação tudo bem, mas não resolviam, às vezes até complicavam mais. Eram reuniões atrás de reuniões, na prática não se conseguia achar solução para isto”.

A função de diretor de turma confronta-se diariamente com os dois aspetos em análise, as questões burocráticas e as questões pedagógicas. Na opinião dos participantes, Quadro 248, as funções burocráticas sobrepõem-se sistematicamente às funções pedagógicas; “eu acho que a questão burocrática se sobrepõe muito à questão pedagógica, porquê? Por falta de tempo”. Prevalece o cumprimento de prazos, mapas, faltas, resolução de conflitos, em detrimento do trabalho colaborativo com os seus pares na definição das estratégias, ou com os alunos na resolução de problemas de aprendizagem. A existência de reuniões só para cumprimento dos aspetos burocráticos é apontada como um dos fatores, “Eram reuniões atrás de reuniões, na prática não se conseguia achar solução para isto” (GD1 – P 1.2).

Quadro 249 – Citações codificadas/código – B- 1.3 – Grupos de Discussão.

B- 1.3 – Facilidade-Dificuldade Lideranças	
GD1 – P 1.1	“eu acho que muitas vezes falta é o envolvimento de todos, mas o verdadeiro envolvimento em que a pessoa sente que está duas horas reunida a discutir coisas que interessam, a produzir, e que depois a parte burocrática é dividida eu faço isto, tu fazes isso, e aparece feito. Para mim estas questões passam por se entenderem estes conselhos de turma como uma verdadeira equipa educativa e há alguém que está a dirigir os trabalhos”.
GD1 – P 1.3	“têm cada vez menos tempo para, dentro do horário, para exercerem essa função...portanto exercer essa tarefa, esse cargo. Claro que o conselho de turma deve ser uma equipa coesa que trabalhe para o mesmo fim, sabemos perfeitamente que as coisas não são sempre dessa forma porque nem todos estamos no ensino com a mesma alma, com o mesmo coração, com a mesma dedicação,”.
GD1 – P 1.4	“eu acho as pessoas têm de ter, um diretor de turma tem de ter um determinado perfil para conseguir conduzir o barco”.

GD1 – P 1.4	“Outra coisa muito importante é a organização que é fundamental. Um diretor de turma que não é organizado depois também não consegue conduzir uma equipa, se lhe falta organização já vai inseguro, se vai inseguro também já não consegue conduzir aquela equipa”.
GD2 – P 2.3	“para ter uma liderança efetiva tem de haver trabalho colaborativo e temos de reformular o horário para que isso aconteça, não é fácil levá-lo a bom porto”
GD2 – P 2.1	“nem todos às vezes estão dispostos também, por várias razões, a fazer parte ou a ter este papel, porque é um papel difícil, é um papel que cria problemas enormes, é um cargo em que as pessoas têm imensas dificuldades em resolver alguns problemas sozinhos, muitas das vezes e enaltecendo aqui o papel da liderança do diretor de turma, deixam para que o diretor de turma faça o papel que eles por vezes têm que fazer”.
GD2 – P 2.4	“desempenho também a de coordenadora dos diretores de turma e o diretor de turma. Apesar de ser um cargo que eu gosto muito de desempenhar, a direção de turma por vezes não é fácil quando, quando o conselho de turma também não trabalha todo no mesmo sentido e o diretor de turma acaba por muitas vezes se encontrar no meio de um triângulo que é, alunos, pais e pares, e colegas”.

As razões apontadas na questão anterior deixam antever que a liderança não se exerce de uma forma fácil ou até facilitada pela conjuntura, e pela complexidade da função. Os participantes referem, Quadro 249, que a organização é um aspeto fundamental na função de coordenador dos diretores de turma e na de diretor de turma; “Outra coisa muito importante é a organização que é fundamental. Um diretor de turma que não é organizado depois também não consegue conduzir uma equipa, se lhe falta organização já vai inseguro, se vai inseguro também já não consegue conduzir aquela equipa” (GD1 – P1.4).

Quadro 250 – Citações codificadas/código – B- 1.4 – Grupos de Discussão.

B- 1.4 – Fatores Liderança	
GD1 – P 1.5	“este diretor de turma teve de dominar um conjunto de informação e um conjunto de legislação e um conjunto de conhecimento de práticas que requerem naturalmente uma especialização, uma crescente especialização”.
GD1 – P 1.2	“Tem de ser organizado, tem de ser motivado, tem de acima de tudo gostar daquilo que está a fazer. Porque mesmo assim este cargo é muito difícil e há muitas vezes que nós quase que desesperamos com *”.
GD1 – P 1.6	“Eu acho que tem de ser uma pessoa com muito bom senso. Daí a motivação e o tal perfil mas também se aprende, a experiência que a pessoa vai tendo,”.
GD1 – P 1.3	“mas a experiência também é muito importante, porque nós com a experiência vamos adquirindo ...”.
GD2 – P 2.2	“Para que seja reconhecida a liderança, e nós enquanto diretores de turma temos que, ao fim e ao cabo, dar o exemplo de trabalho colaborativo, de entajuda e de partilha. Só assim é que conseguimos levar a bom porto aquilo que nós planificámos e ter o reconhecimento dos colegas”.
GD2 – P 2.6	“um bom diretor de turma é acima de tudo importante ser-se boa pessoa. Acho que sim, se ele for boa pessoa consegue ser um bom diretor de turma, um bom profissional, acho que parte um bocadinho aqui de uma questão de bom senso”.
GD2 – P 2.1	“Porque é por missão, um diretor de turma tem de ter tempo, tem de ter motivação, tem de ter a vontade, tem de ser humilde, tem de ouvir os outros, tem de ser isso tudo, é uma missão”.
GD2 – P 2.3	“a primeira reunião marca logo se é um bom líder, se é um bom diretor de turma, entre aspas, se preenche os requisitos que os colegas estão à espera, a primeira reunião e a primeira reunião intercalar com a presença dos pais é essencial, estas duas para mim são muito importantes”.

São muitos e variados os fatores apontados pelos elementos dos GD's como fatores de liderança, Quadro 250. Ser uma boa pessoa é como um dos participantes resume os fatores de liderança apontados por todos, pois “sem ser uma boa pessoa não consegue ser um bom diretor de turma, um bom profissional, acho que parte um bocadinho aqui de uma questão de bom senso” (GD2 – P2.6).

No Quadro 251 apresentamos a frequência obtida com os fatores de liderança apontados pelos participantes nos grupos de discussão, realçamos a Motivação; Formação, Sensibilidade e Conhecimento.

Quadro 251 – Fatores de Liderança – Grupos de Discussão.

Fatores Liderança	Frequência	Fatores Liderança	Frequência
Motivação	10	Aberto	1
Formação	7	Amigos	1
Sensibilidade	5	Atento	1
Conhecimento	4	Autoridade	1
Capacidade de gestão	3	Coordenador	1
Capacidade Gerir situações	3	Humildade	1
Experiência	3	Interesse	1
Organização	3	Especialização	1
Ouvir os outros	3	Exemplo	1
Perfil	3	Gosto	1
Tempo	3	Know how	1
Bom senso	2	Preocupado	1
Comunicador	2	Profissionalismo	1
Disponibilidade	2	Psicólogos	1
Humanidade	2	Relacionamento	1
Informação	2	Vontade	1
Facilidade de relacionamento	2		
Reconhecimento	2		

Benchmarking

A aplicação do *Benchmarking* permitiu analisar o exercício das lideranças nos dois agrupamentos e verificar de que forma funcionam as equipas educativas constituídas para desenvolver os projetos que os agrupamentos desenvolvem.

Todo o processo de *benchmarking* “...se constitui como um “processo contínuo e sistemático para avaliar produtos, serviços e processos de trabalho de organizações que são reconhecidas como representantes das melhores práticas, com a finalidade de melhoria organizacional” Spendolini (1930:10). É tido como processo contínuo por ser gerenciador de autoaperfeiçoamento, precisando ser contínuo para ser eficaz.

De acordo com Waqued (2002), “as práticas podem ser quantificadas para mostrar uma medição analítica da diferença entre as práticas. Esta quantifica o tamanho da oportunidade. Esta métrica constitui com frequência a medição franca desejada pela maioria dos gerentes”. Porém, o *benchmarking* não é apenas uma investigação de medidas da função empresarial externa, mas uma investigação para determinar que práticas estão sendo usadas para assegurar eficácia e superioridade e quais delas atingem as medidas necessárias. Ele também não é apenas um estudo da concorrência, mas um processo de determinação da eficácia dos líderes através da medição dos seus resultados.

No Quadro 252 apresentamos os principais pontos a realçar que foram incorporados nos dois agrupamentos e que passaram a ser referências para os planos de melhoria.

Quadro 252 – Benchmarking – Aspectos Organizativos dos agrupamentos.

Benchmarking – Aspectos das LIDERANÇAS		
	AgSC	AgN
Visão estratégica	Escola facilitadora da mudança e de aprendizagens com sentido “ O Agrupamento de Escolas de Santa Catarina afirmar-se como uma organização que procura a inovação e a qualidade do ensino e pensa num projeto curricular inovador e sustentado, visando a melhoria e a qualidade do sucesso escolar.	O conhecimento profundo da Comunidade em que o Agrupamento está integrado permite uma liderança forte e uma visão estratégica ao nível das ações a implementar com o envolvimento de todos.
Valorização das lideranças intermédias	É efetuada a recolha e tratamento dos dados estatísticos, inquéritos, relatórios e análises, e procede-se à divulgação da informação através dos órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia, sistematicamente no início de cada ano letivo a toda a comunidade educativa e em reuniões do conselho geral e do conselho pedagógico. Desde 2009 o agrupamento integra o programa “Escolas de Futuro” da EPIS. A envolvimento e coresponsabilização, ao nível da delegação de competências, da partilha de responsabilidades e da intervenção direta na motivação e mobilização são promotoras de uma liderança efetiva.	É realizada uma coresponsabilização, ao nível da delegação de competências, Em sede de Conselho Pedagógico (CP), e de acordo com as suas competências foram criadas equipas de trabalho (RI, PAA, CCAD) de forma a potenciar o trabalho colaborativo e a articulação entre departamentos, e proporcionar a melhoria das lideranças intermédias. Ao nível das reuniões dos departamentos e aquando da elaboração do PEA é apresentado o plano de melhoria..

Quanto ao desempenho das lideranças nos dois agrupamentos o *benchmarking* realizado permite apontar alguns aspetos a considerar que foram sujeitos, pela equipa, à apreciação das direções e divulgados aos órgãos de gestão de topo e intermédios.

Assim, no agrupamento AgN – “Apesar de algumas ações bem conseguidas no campo da autoavaliação e melhoria, lideradas pelas equipas

respetivas, estas ainda não tiveram impacto no sucesso educativo. Verifica-se um equilíbrio entre os pontos fortes e os pontos fracos nos campos em análise do domínio Liderança e Gestão. Como pontos fortes o agrupamento apresenta uma auscultação da comunidade educativa, por parte dos titulares/diretores de turma, através de questionários de satisfação e a divulgação sistemática do processo de autoavaliação. Os objetivos estabelecidos no PEA e nos PCT's assentam no diagnóstico dos problemas e são estabelecidas metas para as várias áreas de intervenção definidas, ainda que apenas sejam quantificadas as que se relacionam com os resultados dos alunos e com a participação dos pais e encarregados de educação. Os coordenadores de departamentos e os coordenadores dos conselhos de docentes estão atentos a todas as situações pedagógicas e em conjunto com os titulares/diretores de turma acionam os recursos necessários para prevenir e resolver qualquer situação que surja e que possa comprometer o sucesso educativo dos alunos.

No AgSC, como pontos fortes realçamos: – Liderança forte, disponível e aberta do diretor, que tem permitido a emergência de lideranças participativas nos diferentes órgãos de gestão intermédia; com realce para os coordenadores de departamento e de diretores de turma/conselho de docentes que, de forma organizada e sustentada têm assumido a liderança dos setores em que intervêm ao nível da organização e gestão dos recursos humanos e materiais. Os professores dos conselhos de turma recebem orientações precisas sobre os procedimentos de avaliação das aprendizagens sendo valorizada a sua vertente formativa. Os diretores/titulares de turma informam os alunos e encarregados de educação sobre os critérios e efeitos da avaliação, sendo os primeiros envolvidos, de forma sistemática, em práticas de autoavaliação, o que contribui para a regulação das aprendizagens.

A este nível existem áreas de melhoria a que os dois agrupamentos devem dar especial atenção são identificadas pelo seguinte:

No AgN,: a promoção da motivação, autonomia e envolvimento dos profissionais para uma ação educativa concertada, nomeadamente através de uma liderança mais partilhada; a monitorização dos procedimentos de articulação curricular para se conhecer o seu grau de eficácia no sucesso académico;

No AgSC, o reforço de estratégias conducentes ao envolvimento dos encarregados de educação, sobretudo através da sua associação.

8.4 – A autonomia do conselho de turma e a atuação das equipas educativas.

A autonomia da escola pública pode ser analisada através dos documentos da política educativa que a própria escola produz, do modelo organizativo que adota, das atividades que proporciona aos seus alunos, da ligação com o meio em que se insere, das parcerias e compromissos que assume e, de muitas outras formas. O reforço da autonomia da escola pública é

de há muito reclamado e anunciado, motivo de abundante legislação e quase sempre título usado para as “mudanças” que em seu nome se vão ensaiando.

O conselho de turma, peça chave na organização administrativa e pedagógica no sistema educativo português, insere-se nesta reorganização da escola que, no dizer de Nóvoa (1995), “tem tido por referência a “gramática” da turma-classe: agrupamento de alunos em classes graduadas, com uma composição tendencialmente homogênea e um número de elementos 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. Apesar de ser uma construção social, esta “gramática escolar” tradicional, acaba por ser assumida como uma coisa natural. A sua “naturalização” está na base do insucesso de muitos esforços de mudança da educação básica.

As equipas educativas, sendo um modelo de organização intermédia da escola que pode agrupar alunos numa unidade correspondente a um conjunto de turmas, tem sido uma procura-solução para ultrapassar muitos condicionalismos, racionalizando recursos, e permitindo, segundo Sobral (1993), “aos professores fazerem a articulação entre os programas curriculares de turma elaborados no seio da equipa e ensaiarem agrupamentos flexíveis de alunos.

Para se conhecer o panorama atual das dinâmicas organizativas dos agrupamentos e, de que forma estes conseguem, ou não, ensaiar novos modelos organizativos, obtendo ganhos significativos na relação ensino-aprendizagem dos seus alunos, fez-se a análise dos dados obtidos nos instrumentos de investigação seguindo a mesma metodologia que apresentamos no Quadro 253, em que relacionamos o objetivo do estudo – “Questionar a autonomia do conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas”; com as questões que lhe estão relacionadas nos inquéritos, nos códigos criados para analisar as entrevistas e grupos de discussão. Fazemos também a análise comparativa com o *benchmarking* realizado nos dois agrupamentos.

Quadro 253 - Questões e códigos para o objetivo 4.

Objetivos de estudo	Instrumento	Referências
4. Questionar a autonomia do conselho de turma e estabelecer parâmetros para a atuação das equipas educativas	Inquérito	Questões
	q18; q19	q18 – Considera que o grau de autonomia do CT é? q19 – No seu entender a autonomia do CT deveria ser ampliada?
	Entrevista	Codes hierarchy
	D- 1.1; 1.2; 1.3	D- 1.1 - Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública D- 1.2 - Níveis de manifestação de autonomia D- 1.3 - Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma
	Grupos de discussão	Codes hierarchy
	D- 1.1; 1.2; 1.3	D- 1.1 - Estabeleça correspondência entre a autonomia do Conselho de Turma e a autonomia da Escola Pública? D- 1.2 - Essa autonomia manifesta-se a que níveis? D- 1.3 - A autonomia do Conselho de turma contraria a pretensa liderança do Diretor de Turma?

Na questão q18 – Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é? – apresentada no inquérito, pedimos aos inquiridos que escolhessem uma de quatro hipóteses de valoração; Insuficiente, Suficiente, Excessivo e O grau de autonomia não é importante para o funcionamento do CT. O Quadro 254 revela que todos os inquiridos responderam à questão o que torna os resultados fiáveis.

Quadro 254 - Grau de autonomia do CT - Estatísticas.

Estatísticas		
q18_Grau_autonomia - Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é...?		
N	Válido	79
	Ausente	0
Média		1,7975
Modo		2,00
Variação		,292
Erro padrão		,54017
Mínimo		1,00
Máximo		4,00
Soma		142,00

Do tratamento dos dados pela frequência constata-se que a maioria dos respondentes 56, correspondendo a uma percentagem de 70,9 %, considera que o grau de autonomia do conselho de turma é Suficiente, enquanto que 20 – 25,3 % consideram Insuficiente. Dos restantes, 2 – 2,5 %, consideram Excessivo e 1 – 1,3 % considera que o grau de autonomia não é importante para o funcionamento do conselho de turma.

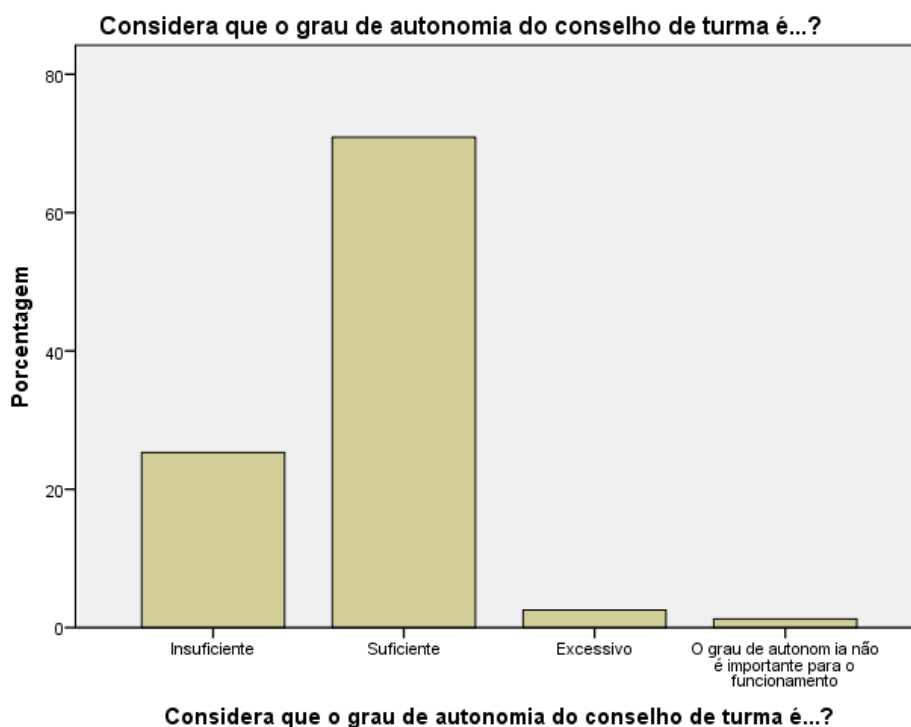
Estes resultados são apresentados no Quadro 255.

Quadro 255 - Grau de autonomia do CT.

q18_Grau_autonomia Considera que o grau de autonomia do conselho de turma é...?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Insuficiente	20	25,3	25,3	25,3
	2,00 Suficiente	56	70,9	70,9	96,2
	3,00 Excessivo	2	2,5	2,5	98,7
	4,00 O grau de autonomia não é importante para o funcionamento	1	1,3	1,3	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

O Gráfico 55 traduz graficamente a percentagem obtida nas diferentes opções de resposta.

Gráfico 55 - Grau de autonomia do CT.



No Quadro 256 apresentamos as opiniões relevantes sobre esta problemática que foram expressas nas justificações às respostas da questão q18.

Quadro 256 – Grau de autonomia do conselho de turma – Questões abertas- justificação (q18).

Respondente	Inquérito I - questão 18 - Justificação
I-8	Está enquadrada na legislação e no espírito do sistema.
I-25	No que respeita ao trabalho dos professores, não é limitado pela autonomia vigente
I-35	Há imensas orientações a ter em conta para que haja verdadeira autonomia.
I-40	O conselho de turma deveria ser soberano na avaliação.
I-47	Porque depende sempre de decisões providas de outros órgãos, nomeadamente conselho pedagógico.
I-49	Nunca foram postas de parte propostas de interesse acrescido, pelo facto de a decisão final não caber ao Conselho de Turma.
I-51	As decisões tomadas só são válidas depois de aprovação do Conselho Pedagógico, apesar de, nem sempre, conhecer devidamente a realidade das pequenas escolas que constituem o agrupamento e de não dominar o funcionamento de uma turma/escola de 1.º ciclo. No Conselho Pedagógico, existe apenas um elemento representante do 1.º ciclo e por vezes não é fácil de transmitir certas realidades.
I-54	Insuficiente por ter de se cingir às orientações emanadas superiormente e à lei, Por outro lado, a uniformização conduz a uma formatação de procedimentos nomeadamente na avaliação dos alunos.
I-66	O conselho de turma tem autonomia suficiente para deliberar os assuntos que são da sua competência.
I-69	Considero que é importante que todos os CT funcionem de acordo com as mesmas diretrizes. É evidente que se deve ter em conta as especificidades de cada turma.

Dos dados tratados, ressalta que 47 respondentes consideram que o conselho de turma tem autonomia suficiente, expressando várias razões que sustentam esta afirmação – “todas as propostas do CT são aprovadas pelos outros órgãos”; “para deliberar os assuntos que são da sua competência”; “no trabalho docente não há limitação”. No entanto 30 respondentes emitem opinião contrária baseada em afirmações que “o conselho de turma deveria ser soberano” ou “depende sempre da aprovação de outros”.

Para saber a opinião dos inquiridos sobre se a autonomia de que goza a escola pública deveria, ou não, ser ampliada, procedeu-se ao tratamento da questão q19 – No seu entender a autonomia do conselho de turma deveria ser ampliada? – Solicitou-se aos inquiridos que optassem por Sim ou Não e fez-se uma análise da variável tipo String, que apresentamos nos Quadros 257 e 258.

Quadro 257 - Autonomia do CT - Estatística.

Estatísticas		
q19_Autonomia No seu entender a autonomia do conselho de turma deveria ser ampliada?		
N	Válido	78
	Ausente	1
Modo		2,00

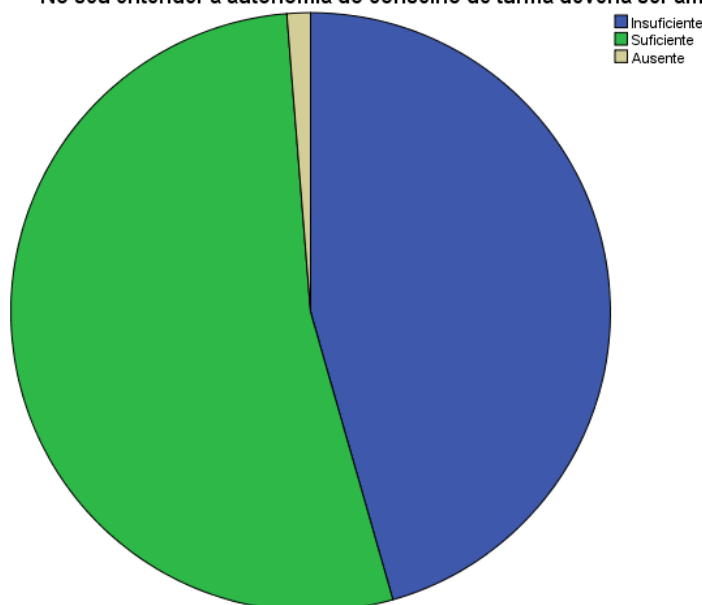
Quadro 258 - Autonomia do CT.

q19_Autonomia No seu entender a autonomia do conselho de turma deveria ser ampliada?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Insuficiente	36	45,6	46,2	46,2
	2,00 Suficiente	42	53,2	53,8	100,0
	Total	78	98,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,3		
Total		79	100,0		

As respostas dos inquiridos não permitem obter uma tendência clara sobre as suas posições face à autonomia que goza o conselho de turma. Dos respondentes, 42, correspondendo a 53,8 % de percentagem válida, consideram que a autonomia é suficiente, enquanto que 36, correspondendo a 46,2 % de percentagem válida, consideram que a autonomia do conselho de turma é insuficiente.

Gráfico 56 - Autonomia do funcionamento do CT.

No seu entender a autonomia do conselho de turma deveria ser ampliada?



No Gráfico 56 podemos verificar a proximidade entre os dois campos opinativos.

A seguir apresentamos no Quadro 259, as justificações dos respondentes às respostas dadas que vêm confirmar a dualidade de opiniões sobre a questão da autonomia.

Quadro 259 - Atribuições da Gestão dos espaços e troca ideias DT..– Questões abertas-justificação (q19).

Respondente	Inquérito I - questão 19 - Justificação
I-4	Autonomia para quê? Mais trabalho?
I-8	As tarefas que nos são atribuídos já são demasiadas.
I-9	Não podemos ter mais tarefas.
I-25	Para se poder tomar outro tipo de decisões que às vezes colidem com os normativos.
I-26	Não é possível a gestão do tempo e curricular, não permite um trabalho colaborativo.
I-39	A autonomia é adequada para resolver as questões referentes à turma.
I-46	Penso que a autonomia que o conselho de turma tem é suficiente.
I-48	Pelas razões da questão anterior. tendo mais autonomia poder-se-ia (talvez) perder a estreita ligação entre as restantes estruturas educativas.
I-50	Para o bom funcionamento não tem que ser autónomo, mas sim que desempenhe as tarefas que lhe são inerentes, apresentando propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola.
I-54	Deveria ter autonomia para efetivamente poder criar e desenvolver projetos alternativos que fossem ao encontro das necessidades reais dos alunos.

Nas justificações aparecem situações tão contraditórias como: I-4 – “Autonomia para quê? Mais trabalho?”, I- 46 – “Penso que a autonomia que o conselho de turma tem é suficiente”, ou por outro lado, I- 54 – “Deveria ter autonomia para efetivamente poder criar e desenvolver projetos alternativos que fossem ao encontro das necessidades reais dos alunos”.

Entrevistas

Para analisar as opiniões dos diretores de agrupamentos sobre – a autonomia do conselho de turma e a atuação das equipas educativas estabeleceu-se a relação entre os códigos estabelecidos criados para a codificação dos documentos primários. Podemos verificar pelo Quadro 260 que existem 22 citações para o código D- 1.1 – Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública; 25 citações para o código D- 1.2 – Níveis de manifestação de autonomia; 13 citações para o código D- 1.3 – Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma.

Quadro 260 - Citações codificadas/código – Entrevistas aos diretores.

Número de citações por código – entrevistas dos diretores				
Códigos	D1	D2	D3	D4
D- 1.1 - Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública	6	8	4	4
D- 1.2 - Níveis de manifestação de autonomia	7	9	8	1
D- 1.3 - Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma	5	1	5	2

No quadro 261 apresentamos quatro opiniões de cada um dos entrevistados sobre se existe alguma causa efeito entre a autonomia do conselho de turma e a autonomia de que goza a escola pública.

Quadro 261 - Citações codificadas/código – D-1.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.

D- 1.1 - Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública	
P 1: E_D1.63	“Dar mais autonomia à escola pública, embora esteja sempre no discurso político dos dirigentes, e seja apresentada como um desígnio de todos os ministros da educação, não se traduz na prática em mais e melhor capacidade desta decidir o seu destino e determinar opções pedagógicas que não estejam consignadas na Legislação, muitas das vezes contraditória com os objetivos a atingir”.
P 2: E_D2.84	“Uma coisa tem a ver com a outra. O conselho de turma, a autonomia, qual a autonomia do conselho de turma? Dentro da própria escola, dentro da própria organização, o número de turmas, a dimensão da própria organização, também depende muito, e depende muito de como se...”.
P 3: E_D3.64	“a nossa autonomia é utópica porque eu sou quase que obrigado a encontrar soluções para o meu problema, o problema da minha unidade operacional, da minha unidade orgânica, resposta à população que eu estou a servir, mas depois se eu for por essas equipas no papel não têm valor, não têm valor pedagógico nem valor reconhecido para que qualquer opinião que emitam seja válida, até em termos pedagógicos internamente. Porque o conselho de turma continua a ser a figura que prevalece”.
P 4: E_D4.30	“A autonomia não é um botão que se liga e desliga, como qualquer mudança na educação, por implicar mudanças ideológicas, demora muitos anos a ser apreendida, compreendida e implementada de forma efetiva pela escola pública”.

De realçar a expressão “Porque o conselho de turma continua a ser a figura que prevalece”, como organização efetiva, na opinião geral.

Também “A disponibilidade dos professores para participarem e dar o seu melhor”, parece ser o sentimento que estes dirigentes têm dos seus professores.

Outra citação aponta para o facto de não existir estabilidade do corpo docente, não permitindo cimentar uma cultura de escola indispensável para a construção e desenvolvimento do sucesso.

Quadro 262 - Citações codificadas/código – D-1.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.

D- 1.2 – Níveis de manifestação de autonomia	
P 1: E_D1.33	“De facto não temos grande margem de manobra sobre as afetações dos recursos humanos”.
P 2: E_D2.88	“Financeira quase nenhuma, que é essa que também é importante para um bom e normal desenvolvimento das atividades”.
P 3: E_D3.59	“A nossa autonomia é utópica, eu sinto que não tenho autonomia”.
P 4: E_D4.27	“ao nível das decisões relativamente à avaliação dos alunos e do plano de trabalho de turma (definição de estratégias de atuação, de apoio e na planificação de atividades)”.

As citações dos entrevistados, Quadro 262, referem que não têm suficiente autonomia financeira e que esse aspeto condiciona todo o resto. Um outro aspeto referido por todos os diretores é o facto de não terem “margem de manobra” sobre a afetação dos recursos humanos, quer de docentes quer de pessoal especializado ou não docente. D1-33 – “De facto não temos grande margem de manobra sobre as afetações dos recursos humanos”, ou como diz D2-90 – “quanto à outra temos constrangimentos, a própria legislação diz quando é na distribuição de serviço temos que nos reter só por ali, estamos condicionados. Disciplinas, grupos, habilitações, horas, etc., e mais com as alterações que vêm agora, já vêm novas alterações que não nos deixam algum tempo, mesmo se a autonomia pudesse ser ou ter aquela que gostaríamos, que fosse mais alargada em vários âmbitos, ou seja autonomia em que pudéssemos escolher os professores, em vez de ser por concurso”. Outro aspeto que os diretores mencionam está relacionado com os Rankings e a sua utilização para seriar as escolas sem ter em conta o contexto e a situação de partida do meio sociocultural dos alunos, D2-93 afirma – “Como nos Rankings, que tipo de autonomia é que temos nos rankings sabendo que o tipo de alunos que nós temos, o meio onde está inserido, a questão social, como é que se pode comparar o que não é comparável?”

Quadro 263 - Citações codificadas/código – D-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

D- 1.3 – Autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma	
P 1: E_D1.62	“Toda a constante alteração aos normativos e em especial a incerteza quanto ao futuro das instituições (transformação de agrupamentos em Mega agrupamentos), trava os processos de autonomia, mesmo que se diga - “a autonomia não se decreta – conquista-se”.
P 2: E_D2.1	“Não, pelo contrário, poderá reforçar essa liderança, podendo o DT assumir e orientar o conselho de turma para as valências que a autonomia podem proporcionar”.
P 3: E_D3.67	“se fizermos aqui um exercício de memória somos capazes de encontrar um ou outro sítio onde algum colega do conselho de turma diz – não, não, isto é assim porque eu é que sei, eu trabalho com o aluno, eu, eu *”
P 4: E_D4.1	“Não, pelo contrário, poderá reforçar essa liderança, podendo o DT assumir e orientar o conselho de turma para as valências que a autonomia podem proporcionar”.

Sobre a autonomia do conselho de turma versus liderança do diretor de turma, os entrevistados manifestaram a sua apreensão sobre o estado atual do que se considera a autonomia da escola pública. O Quadro 263 apresenta uma

opinião selecionada de cada um dos diretores, mas a afirmação de D3-13 sintetiza a ideia geral das afirmações – “A nossa autonomia é utópica, eu sinto que não tenho autonomia”. A confrontação entre o que na prática os diretores entendem ser necessário fazer e o que são as orientações, nomeadamente pelas inspeções educativas e clara na afirmação de D2-96 – “Centralizado no aluno estão todas, mas a questão da autonomia deixa-nos sempre pouca margem ou nenhuma porque está tudo já definido e não vale a pena, ou se tentarmos fazer alguma coisa diferente, corremos os riscos de poder não estar de acordo com aquilo que são os normativos, ou que é a legislação, ou não estar de acordo com o que nos impõem”.

A ação do conselho de turma segundo a legislação deveria ter autonomia absoluta, como diz D3-2 – “O Conselho de Turma, seguindo as diretivas do conselho coordenador dos diretores de turma e as orientações do conselho pedagógico, é um órgão que tem autonomia absoluta em termos de avaliação e em termos de gestão. E seguindo a mesma ideia D4-27 afirma – “ao nível das decisões relativamente à avaliação dos alunos e do plano de trabalho de turma (definição de estratégias de atuação, de apoio e na planificação de atividades”.

A proposta de equipas educativas relativiza a turma enquanto agrupamento rígido e permanente, defendendo a criação de grupos flexíveis, com a composição e temporalidade determinadas pelas atividades a desenvolver, os espaços disponíveis e o tempo necessário para a sua realização. Quanto à constituição das equipas, estas requerem um planeamento mais aprofundado do que a organização por turmas, podendo desenvolver atividades com agrupamentos tipo grande grupo, médio grupo ou pequeno grupo. Como se pode deduzir pelas afirmações proferidas pelos diretores, o grande óbice à criação de equipas educativas está centrado na legislação rígida e normativa que confere o conselho de turma como único modelo de organização válido e que o ministério da educação reconhece, embora com ligeiras nuances a que se convencionou chamar a “autonomia da escola”.

Grupos de discussão - GD1 e GD2

Com a codificação dos documentos primários resultantes dos grupos de discussão obtiveram-se 36 citações codificadas com o código – D- 1.1 – Autonomia CT - Autonomia Escola Pública; 9 citações codificadas com o código – D- 1.2 – Níveis de Autonomia e 27 citações codificadas com o código – D- 1.3 – Autonomia CT – Liderança DT, como se apresenta no Quadro 264.

Quadro 264 - Código – Grupos Discussão.

Código	Descrição
D- 1.1	Autonomia CT - Autonomia Escola Pública
D- 1.2	Níveis de Autonomia
D- 1.3	Autonomia CT – Liderança DT

Com esta questão proposta aos participantes pretendia-se perceber de que forma estes docentes, especialistas em gestão de topo e gestão intermédia, percecionam a autonomia do conselho de turma no desenvolvimento do processo educativo e se as equipas educativas são, ou podem vir a ser, alternativas a esta organização tradicional das escolas.

Os participantes nos dois grupos de discussão, revelaram coincidência de opiniões quanto à pretensa “Autonomia da Escola Pública”, considerando que não passa de o cumprimento mais ou menos linear das orientações do ME. Os níveis de autonomia são considerados fracos, limitando-se ao papel de construção dos projetos internos e de cumprimento de metas traçadas pela tutela.

No Quadro 265 apresentamos as sete citações selecionadas, codificadas com o código – Autonomia CT – Autonomia Esc. Pública, para os intervenientes existe um consenso em torno da síntese formulada por GD1-13-123 – “cada vez há menos autonomia, autonomia no sentido de serem as escolas e serem sobretudo os conselhos de turma, que estão próximos dos problemas, a resolverem os problemas”.

Quadro 265 – Citações codificadas/código – D- 1.1 – Grupos de Discussão.

D- 1.1 – Autonomia CT - Autonomia Esc. Pública	
GD1 – P 1.5	“hoje fala-se muito em autonomia mas o que resulta dessa autonomia, menos autonomia e mais directividade política no sentido de possivelmente canalizar a própria organização interna do agrupamento no sentido de tudo se resumir a duas horas, duas horas de notação mais formulários, mais burocracia e mais formulários mais burocracia”.
GD1 – P 1.1	“aquela parte burocrática às vezes impede aqui um pouquinho, por outro lado o sistema de colocação de professores, esta máquina em que temos por exemplo neste agrupamento professores que vão diariamente a Alcanena, para Santarém, para a Marinha, por aí adiante, só leva a que o professor tem vontade é chega às cinco e meia vai embora”.
GD2 – P 1.6	“eu acho que os agrupamentos deviam ter as respostas que são necessárias e não têm e depois mesmo na educação especial, as respostas que temos são exteriores, são dos CRIES.”.
GD2 – P 1.2	“Era isso que eu estava a dizer que a autonomia é relativa, está balizada, portanto a autonomia será arranjar a nível de um projeto, participação de uma atividade, agora em termos de alterar alguma coisa, de funcionamento do conselho de turma não é possível”.
GD2 – P 2.1	“a liberdade e a autonomia que as escolas deviam ter era de acordo com as especificidade de cada turma, do grupo turma, sabendo perfeitamente já de antemão que há turmas extremamente difíceis e professores que se veem com dificuldades”.
GD2 – P 2.3	“Peço desculpa C. mas ao nível por exemplo de, * (...) planos de acompanhamento pedagógico e as estratégias possíveis que estão elencadas na lei, se a escola não tem resposta, não tem recursos para todas elas, nós limitamo-nos a duas ou três, (...), então o que é que nós podemos dar aquele aluno para além das estratégias diversificadas, que estratégias são essas, ou apoio pedagógico acrescido ou a coadjuvação em sala de aula, ou a tutoria, pouco mais”.
GD2 – P 2.3	“Eu só quero acreditar que tenho alguma autonomia porque se eu não acreditar que tenho autonomia não tenho liberdade, e eu quero ter alguma liberdade para a minha ação. Portanto eu quero acreditar que tenho autonomia senão não sei como vou aguentar”.

Os participantes nos grupos de discussão sugerem que se deve dar continuidade para o 2.º e 3.º ciclo, á experiência do 1.º ciclo, funcionando em

conselho de docentes, trabalhando por ciclos ou unificando os ciclos em que os DT's trabalhem colaborativamente. Para GD1-13-178 – “o conselho de turma para já devia ser uma verdadeira equipa educativa, funcionar como uma verdadeira equipa educativa e não funciona, portanto aí há logo condicionalismos, podíamos estar aqui o resto da noite e enumerá-los para que ela não seja”. Este aspeto do não funcionamento do conselho de turma como equipa educativa é de facto o que os participantes apontam como causador de inúmeras dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Criticam o funcionamento do CT que não consegue trabalhar de forma concertada e partilhada.

As direções das escolas/agrupamentos são confrontadas no início de cada ano letivo com a intervenção da inspeção de educação, as interpretações rígidas da legislação por parte da inspeção, impedem muitas vezes a existência de estruturas educativas mais alargadas que podem resolver algumas questões de aprendizagem.

Quadro 266 – Citações codificadas/código – D- 1.2 – Grupos de Discussão.

D- 1.2 – Níveis Autonomia	
GD1 – P 1.1	“A autonomia que existe é em termos do plano anual de atividades”.
GD1 – P 1.4	“Eu penso que para além do que foi dito acho que ainda temos alguma autonomia nas estratégias que delineamos para tentar melhorar um bocado o sucesso dos alunos. Sim, naqueles que nós propomos para apoio ao estudo, porque de resto aquela autonomia que realmente seria essencial nós termos, para trabalhar com eles, não”.
GD2 – P 2.1	“quando saíamos um bocadinho ao ponto éramos logo chamados à atenção, a legislação é aquela e acabou-se. Às vezes apetecia tentar furar o sistema. A autonomia, dentro dos conselhos de turma, estamos a falar mais nos conselhos de turma, eu acho que a autonomia não é nenhuma”.
GD2 – P 2.3	“E muitas vezes as estratégias que nós julgamos que são as mais adequadas ou ao aluno ou à turma, quando chegam à direção não têm meios para nos dar resposta, então que autonomia é esta?”

O Quadro 266, apresenta as citações dos participantes nos grupos de discussão em que referem que os níveis de autonomia são muito baixos e na prática a autonomia é quase inexistente. “Às vezes apetecia-me tentar furar o sistema”; “eu acho que a autonomia não é nenhuma”; mas por outro lado outros afirmam; “Ainda temos alguma autonomia para delinear as estratégias” ou “só quero acreditar que tenho alguma autonomia”. De facto a Autonomia do CT, os Níveis de autonomia, ou a Autonomia da Escola pública, causa nos profissionais de educação grandes dicotomias, e conforme o ponto de vista ou o ângulo de observação, os interesses de grupo ou os interesses pessoais, a Autonomia é a Suficiente, Não existe, ou Deveria ser ampliada.

Quadro 267 – Citações codificadas/código – D- 1.3 – Grupos de Discussão.

D- 1.3 – Autonomia CT - Liderança DT	
GD1 – P 1.1	“acrescento apenas que a complexidade dos casos, da vida dos alunos, dos jovens é muito diferente de há anos atrás, em termos familiares, em termos de vontade de estar na escola, e portanto são outras coisas que para além da parte académica, os conselhos de turma e os docentes deveriam ter oportunidade de discutir”.
GD1 – P 1.4	“no processo vem uma parte, mas se reunir a equipa realmente fico com um conhecimento mais aprofundado daquele aluno e por isso à conclusão que nós chegamos de alterar turmas naquele ano depois de fazer a reunião”.
GD2 – P 2.1	“o diretor de turma é que deveria ter liberdade, quando sentisse necessidade de o fazer, não é por obrigação, dizer vá, vamos reunir aqui, aqui e aqui”.
GD2 – P 2.3	“Se nós queremos ser líderes, se queremos dar respostas eficazes. Se queremos dar respostas eficazes e depois na prática não conseguimos nada, há uma contradição. Que autonomia temos nós?”.

Conforme podemos ver no Quadro 267, na opinião generalizada dos participantes existe uma grande dificuldade de atuação do diretor de turma (DT) enquanto líder. A autonomia do CT e consequentemente a liderança do DT, na prática, estão de facto muito espalhadas.

Podemos constatar que a participação dos pais nos conselhos de turma, não é considerada benéfica e é até apontada como geradora de conflitos e de constrangimentos. A complexidade do papel do diretor de turma em aspetos como a gestão de conflitos, quer entre alunos, quer entre docentes e a coordenação das equipas docentes/discentes, para além da ligação do conselho de turma à gestão de topo. Os participantes referem que o número excessivo de turmas atribuídas a cada professor inviabiliza qualquer sentido de pertença a uma equipa e o trabalho colaborativo, tornando a liderança do diretor de turma uma tarefa muito difícil e espinhosa. Por outro lado, existe unanimidade quando a importância organizativa do DT é realçada para o sucesso da sua liderança, facilitando a condução da equipa de docentes e de discentes.

Benchmarking

Com a aplicação do *Benchmarking* foi possível analisar como os agrupamentos gerem a autonomia possível e a mesma se estende ao conselho de turma CT, e à atuação das equipas educativas criadas no âmbito dos projetos em desenvolvimento nos agrupamentos.

No Quadro 268 apresentamos os principais pontos a realçar observados nos dois agrupamentos e cujos planos de melhoria contemplam.

Quadro 268 - Autonomia do CT.

Benchmarking – A Autonomia nos agrupamentos		
	AgSC	AgN
Gestão articulada do currículo e das Orientações curriculares	A concretização do core curriculum está sustentada nos instrumentos da política educativa, (PCA, PEA, PAA, PCT, PCG, RI). Esta gestão é visível através das planificações de médio e longo prazo tendo em conta os documentos orientadores da política educativa. A articulação interdisciplinar é evidente nas atividades do PAA, da Biblioteca e dos projetos curriculares de grupo/turma.	A contextualização curricular busca entender que os alunos se constroem e constroem o seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas. Ou seja, é a partir dos Projetos Curriculares de Turma/Grupo, que se vai fazer esta ligação e articulação dos saberes e das aprendizagens, tendo em conta o currículo, mas introduzindo a vertente local/contextual, onde se concebe um processo constante de construção que se faz e se refaz. As estruturas intermédias de gestão - designadamente coordenadores de departamento, diretores de turma, professores titulares de grupo/turma, coordenadores de diretores de turma, são órgãos fundamentais na concretização do projeto educativo de escola e consequentemente na concretização das atividades interdisciplinares e da sua necessária articulação.
Contributo das parcerias para a Concretização do projeto educativo	A cooperação com a autarquia, cuja parceria engloba os seguintes domínios: apoio às atividades da educação pré-escolar e à contratualização dos recursos relativos às AEC's desenvolvidas no 1º ciclo; recursos físicos e equipamentos; transportes escolares; utilização e dinamização conjunta de diversas atividades contempladas no PAA: Juntas de Freguesia – parceiros naturais no desenvolvimento de atividades com a comunidade educativa; O Centro de Saúde de Caldas da Rainha, parceiro por excelência no âmbito das políticas educativas de intervenção para a saúde escolar e educação sexual; Associação	O Projeto Educativo do Agrupamento tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento equilibrado do mesmo. As diferentes unidades educativas usufruem dos recursos, espaços e equipamentos existentes, tendo para o efeito e quando necessário, de realizar a mobilidade de meios, dos alunos e ou dos recursos humanos. As bibliotecas do Agrupamento assumem aqui um papel crucial no apoio, dinamização e logística para o desenvolvimento do PAA.

Quanto ao desempenho dos agrupamentos no que concerne à autonomia refletida nos conselhos de turma e na atuação das equipas educativas, ela é patente nas ações dos diferentes órgãos de gestão intermédia, com destaque para o papel dos diretores e titulares de turma, na ligação com a família e a comunidade.

Nos documentos analisados refere-se o reconhecimento da comunidade educativa como um dos fatores de sucesso e motivação dos alunos. Em relação ao agrupamento AgSC lê-se: “a comunidade educativa reconhece a qualidade

do trabalho desenvolvido, o que se reflete no elevado grau de satisfação dos alunos, dos trabalhadores e dos pais, expressos na predominância das opções de concordância nas respostas aos questionários”, e sobre a ação das lideranças “ É de salientar o papel dinamizador do agrupamento no desenvolvimento sociocultural do meio em que se insere, disponibilizando os seus recursos e saberes e estabelecendo parcerias com entidades locais. Sobre a utilização da autonomia que dispõe a escola na sua inserção na comunidade pode ainda ler-se: “A autarquia reconhece o retorno do investimento na educação, que está a ser uma mais-valia para a comunidade envolvente, a interação positiva e a cooperação efetiva, envolvendo o diretor, os gestores intermédios e a autarquia, bem como a estabilidade e a continuidade de alguns projetos, têm contribuído para melhorar a prestação do serviço educativo”.

Sobre a prestação do serviço educativo os documentos analisados refletem que “a gestão do currículo é feita com base num trabalho cooperativo, que caracteriza a dinâmica das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. O envolvimento dos docentes de todas as unidades educativas tem um impacto muito positivo na qualidade da educação e do ensino e nos resultados”. Em relação às práticas de ensino é de realçar os projetos estruturantes, que estão na origem de numerosas atividades do plano anual, incidindo em áreas muito importantes para a formação integral dos alunos, preparando-os para o empreendedorismo, para a criatividade e para serem cidadãos responsáveis e participativos. Sobre as práticas de monitorização e de avaliação, os docentes recebem dos órgãos de gestão de topo e intermédia, orientações precisas sobre os procedimentos de avaliação das aprendizagens, sendo valorizada a sua vertente formativa.

Um outro item analisado é o das práticas de inclusão e de equidade em que realçamos dois aspetos observados: -“As potencialidades das crianças e alunos são muito valorizadas e as dificuldades de aprendizagem são atendidas por meio de respostas educativas adequadas, das quais se destaca o projeto *Porta Aberta*, que potencia a flexibilidade e a autonomia na gestão curricular, ao permitir percursos diferenciados para o desenvolvimento de competências de alunos do 1.º ao 3.º ciclo... É de realçar, igualmente, o trabalho de qualidade desenvolvido pelos profissionais da equipa de educação multidisciplinar, no âmbito da educação especial, da Escola de Referência para a educação Bilingue de Alunos Surdos e da Unidade de Apoio especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, que constituem recursos que extravasão o concelho.

Sobre o agrupamento AgN os documentos analisados referem o reconhecimento da comunidade, podendo ler-se: “A comunidade identifica na ação do agrupamento princípios e valores que concorrem para a integração dos jovens na sociedade, destacando-se o empenho dos profissionais e a implementação dos cursos de educação e formação como os exemplos mais paradigmáticos”.

Sobre a prestação do serviço educativo verifica-se que o agrupamento desenvolve processos de gestão articulada de currículo abrangendo todos os

níveis de ensino, concretizada ao nível dos novos programas de matemática e de língua portuguesa e das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo com as correspondentes disciplinas do 2.º ciclo. O projeto curricular de turma é utilizado pelos titulares e diretores de turma como o instrumento privilegiado para a partilha de informação sobre o percurso escolar dos alunos.

Sobre as práticas de ensino destaca-se: “Os projetos curriculares de turma identificam as estratégias de diferenciação pedagógica aplicadas a cada aluno, possibilitando a adequação das práticas de ensino aos ritmos de aprendizagem de cada um”. Refere-se também que “A valorização da dimensão artística é transversal a todos os ciclos de educação e ensino”, e que “O acompanhamento do trabalho docente realiza-se apenas em contexto de reunião de grupo de docência ou de departamento, pela análise das planificações, dos resultados dos alunos e do cumprimento do currículo. A supervisão da atividade letiva em contexto de sala de aula não se encontra institucionalizada como mecanismo de desenvolvimento profissional”. São referidos os recursos mobilizados para os alunos com necessidades educativas especiais, “nomeadamente a Unidade de Ensino estruturado para a Educação de Alunos com perturbações do espectro do Autismo, os quais dão uma resposta ajustada às problemáticas e especificidades de cada um”.

Sobre a monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens é referido que “Os critérios de avaliação são divulgados por vários meios e são amplamente conhecidos dos alunos e pais e encarregados de educação”. O acompanhamento do desenvolvimento do currículo é efetuado através da verificação do cumprimento dos programas e orientações curriculares, em conselho de departamento.

Nos planos de melhoria a concretizar pelos dois agrupamentos realça-se no AgSC – A generalização das práticas de diferenciação pedagógica, a fim de proporcionar condições de sucesso pleno. No agrupamento AgN – A melhoria da comunicação com a Câmara Municipal para uma gestão mais eficiente dos recursos humanos.

A autonomia da escola passa a ser encarada, dentro de certos limites, quando a diversidade de soluções encontradas pelas escolas é capaz de aumentar a eficácia de execução periférica das decisões políticas e normativas centrais. Esta, autonomia instrumental, fortemente regulada em termos processuais, é passível de ser gerida consoante as circunstâncias políticas, ora alargando, ora estreitando o seu âmbito. De facto, a autonomia consentida torna-se, no dizer de Lima (2003:161), como uma forma de delegação política – “remetendo para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação, responsabilizando os seus órgãos pela execução das orientações políticas centralmente produzidas, em total conformidade, sem lhes permitir uma intervenção legítima na formulação dessas políticas e sem admitir que parte delas poderão, e deverão, ser assumidas a nível escolar” (Lima, 1995:68).

8.5 – O funcionamento do conselho de turma (CT) e das equipas educativas (EE).

As inovações por decreto, mesmo aquelas que mexeram em determinadas dimensões da estrutura da classe, mantiveram tudo o resto e acabaram por ser “bloqueadas pela própria reação regeneradora da estrutura original”, a turma-classe, ela mesma “uma unidade para a definição do espaço escolar, a divisão do tempo, a seriação dos alunos, a distribuição do serviço docente, a progressão das aprendizagens” (Barroso, 2001:82).

A organização da escola por “Equipas Educativas” é um modelo alternativo ao modelo tradicional assente na turma como unidade básica e no padrão de trabalho individualista do professor. Este modelo alternativo abrange três dimensões: 1) o agrupamento de alunos em grandes unidades, passíveis de reagrupamentos de inferior dimensão conforme a atividade planificada; 2) a integração curricular dos saberes tradicionalmente arrumados por uma diversidade de disciplinas; 3) a constituição de equipas multidisciplinares que terão a seu cargo todos os alunos do “agrupamento educativo”, se organizarão para o trabalho docente e a orientação educativa dos alunos (Formosinho, 1988a).

Funcionar em equipa educativa, implica uma alteração em vários aspetos organizativos. A distribuição do serviço docente é um dos pontos-chave a ter em conta para a constituição da Equipa Educativa. O Despacho n.º 19 308/2008, de 21 de julho, permitiu que na distribuição de serviço se pudesse assumir o critério de procurar que, na medida do possível, a cada professor fossem atribuídas apenas turmas do mesmo ano, procurando também que a cada professor se atribui-se o menor número de turmas possível. Como mostra um estudo de (Machado e Esteves, 2008), estes dois critérios ajudam a diminuir o número de professores alocados ao conjunto de turmas de cada ano de escolaridade. O funcionamento do conselho de turma ou da equipa educativa depende assim de vários fatores que procurámos identificar.

Conhecer o funcionamento do conselho de turma, no momento em que se ensaiam e concretizam novos modelos organizativos, que apelam ao trabalho colaborativo dos professores, à sua interação para produção e permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiências, e em que o trabalho da sala de aula continua a ser uma prática individual num espaço privado, será um contributo para o objetivo a que nos propusemos.

Fez-se a análise dos dados obtidos nos instrumentos de investigação seguindo a metodologia que apresentamos no Quadro 269, em que relacionamos o objetivo do estudo – “Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o exercício de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem ao contexto da escola atual”; com as questões que lhe estão relacionadas nos inquéritos, com os códigos criados para analisar as entrevistas e grupos de discussão. Por último apresentamos o processo de *benchmarking* aplicado aos dois agrupamentos fechando o circuito investigativo.

Quadro 269 - Questões tratadas para o objetivo 5.

Objetivos de estudo	Instrumento	Referências
5. Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o funcionamento de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual	Inquérito	Questões
	13; 14; 15; 16; 17	q13 – A constituição das equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do CT? q14 – Como convivem as estruturas de de organização pedagógica , (...) com o CT? q15 - As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram? q16 – Como são integrados outros profissionais (...) que constituem a equipa de trabalho? q17 – Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do CT?
	Entrevista	Codes hierarchy Code-Filter: All
	C-1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 2.4 D-1.1	C- 1.1 - Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma C- 1.2 - Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma C- 1.3 - Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa C- 2.1 - Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma C- 2.2 - Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma C- 2.3 - Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo C- 2.4 - Organização pedagógica por equipas educativas D-1.1 - Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública
	Grupos de discussão	Codes hierarchy Code-Filter: All
	C- 2.1; 3.1; 3.2; 3.3; 3.4	2.1 – De que forma o CT define as ações a desenvolver por cada professor para a aquisição das competências, numa perspetiva transversal e numa perspetiva específica? 3.1 – Tem conhecimento e já experimentou novo tipo de organização funcional para o CT? 3.2 - Concorda com a organização tradicional do ensino em que a unidade básica é a turma? 3.3 - No semanário horário dos docentes, os tempos de trabalho individual correspondem a mais trabalho colectivo? 3.4 – O que pensa da organização pedagógica da escola por equipas educativas?

Para analisar o funcionamento do conselho de turma e compará-lo com o funcionamento das equipas educativas, estabelecemos um conjunto de questões no inquérito e analisámos os dados recolhidos com as entrevistas e com os grupos de discussão. O resultado do tratamento dos dados é apresentado neste ponto do capítulo VIII.

O Quadro 270, apresenta a análise estatística da questão q13 em que se verifica-se terem respondido 77 dos inquiridos.

Para atingir o objetivo proposto começámos por analisar a questão q13 do inquérito em que se questiona sobre se a constituição de equipas educativas pode, ou não ser uma resposta às dificuldades de funcionamento do conselho de turma.

Os respondentes, 77 permitem considerar fiáveis as respostas dadas á questão.

Quadro 270 - Equipas Educativas – Resposta ao funcionamento do CT – validade.

Estatísticas		
q13_Equipas A constituição de equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma?		
N	Válido	77
	Ausente	2

Com o tratamento dos dados das respostas à questão q 13, obtivemos os resultados expressos no Quadro 271, onde podemos verificar que 55 respondentes – 71,4 % de percentagem válida, consideram que as equipas podem ser uma alternativa ao conselho de turma, 22 respondentes – 28,6 % de percentagem válida, acham que não.

Quadro 271 - Equipas Educativas – Resposta ao funcionamento do CT.

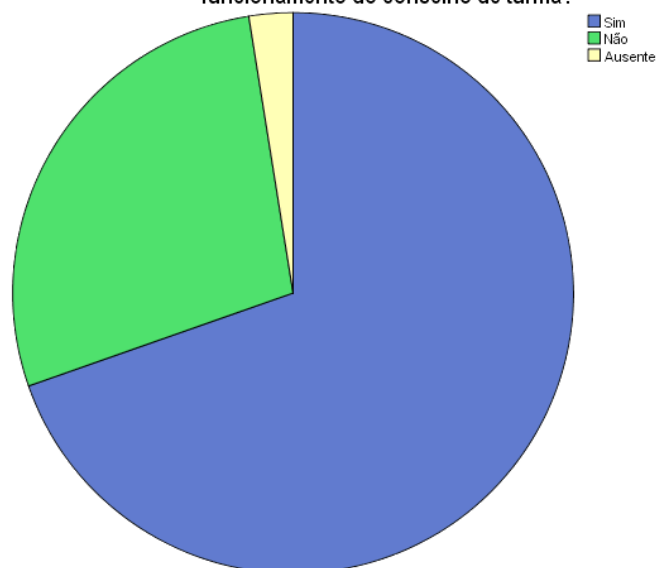
q13_Equipas A constituição de equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Sim	55	69,6	71,4	71,4
	2,00 Não	22	27,8	28,6	100,0
	Total	77	97,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	2,5		
Total		79	100,0		

É de realçar que mais de 2/3 dos inquiridos consideram que as equipas educativas podem ser uma resposta á dificuldade de funcionamento do conselho de turma.

No Gráfico 57 é bem visível a relação entre o sim e o não, os inquiridos de uma forma geral, encontram muitos entraves no funcionamento do conselho de turma, mas o facto de não preverem que a curto prazo seja possível alterar a situação organizativa, leva-os a optar pela organização tradicional.

Gráfico 57 - Equipas Educativas – Resposta ao funcionamento do CT.

A constituição de equipas educativas pode ser uma resposta à dificuldade de funcionamento do conselho de turma?



Para analisar como convivem as estruturas de orientação pedagógica, nomeadamente os departamentos, os grupos disciplinares, e o próprio conselho pedagógico, com os conselhos de turma/ conselho de docentes, os inquiridos responderam à questão q14 do inquérito, na qual se obteve 78 respostas válidas, conforme o Quadro 272 que apresentamos.

Quadro 272 – Convivência das Estruturas com o CT.

Estatísticas		
q14_Estruturas Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes?		
N	Válido	78
	Ausente	1
Modo		3,00

Os respondentes dividem-se quase em dois grupos pela opção: – “Com dificuldade”, frequência 32, o que corresponde a 41 % de percentagem válida; pela opção – “Sistematicamente”, frequência 45, o que corresponde a 57 % de percentagem válida; sendo que um respondente considera que nunca existe convivência entre estas estruturas, a que corresponde 1,3 %. Estes dados podem ser observados no Quadro 273.

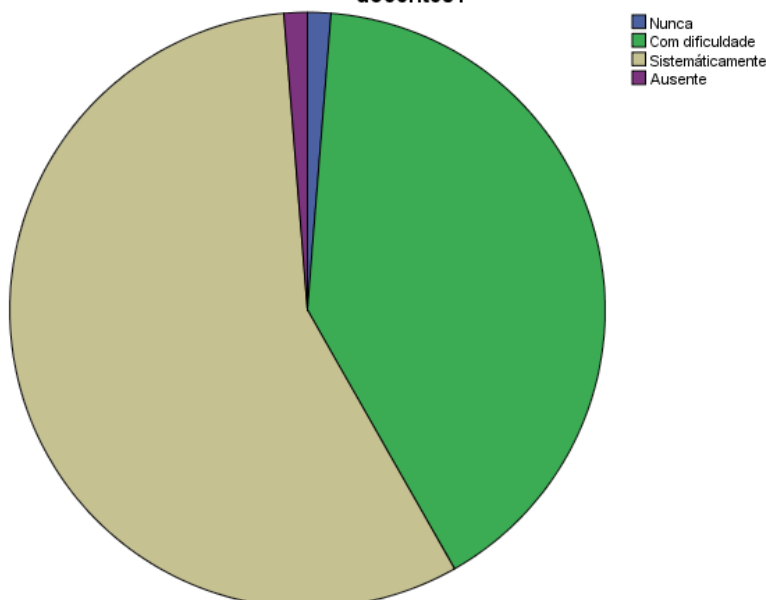
Quadro 273 - Convivência das Estruturas com o CT.

q14 Estruturas Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Nunca	1	1,3	1,3	1,3
	2,00 Com dificuldade	32	40,5	41,0	42,3
	3,00 Sistemáticamente	45	57,0	57,7	100,0
	Total	78	98,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,3		
Total		79	100,0		

Os dados obtidos são melhor percebidos no Gráfico circular 58, onde é visível a aproximação que se traduz em discordância entre os que consideram existir uma relação de proximidade e de convivência entre as estruturas de organização pedagógica que existem na escola, e os que entendem que essa relação se estabelece com dificuldade, com reflexo nas práticas dos conselhos de turma e das equipas educativas.

Gráfico 58 – Convivência das Estruturas com o CT.

Como convivem as estruturas de organização pedagógica, como os departamentos e os grupos disciplinares, com o conselho de turma/conselho de docentes?



Esta discrepância de opiniões é confirmada quando analisamos as justificações às respostas dadas na questão q14, verificamos que existe uma

contradição entre os resultados da resposta fechada, Quadro 274, e a análise de conteúdo das justificações apresentadas.

Quadro 274 - Convivência das Estruturas com o CT – Questões abertas- justificação (q14).

Respondente

Inquérito I - questão 14 - Justificação

I-4	Boa convivência desde que todos assumam a sua missão.
I-24	Nem sempre é possível manter uma presença sistemática entre as estruturas e os titulares de turma. A distância entre cada estabelecimento e o tempo disponível de cada um não assegura um contacto regular.
I-29	Com dificuldade pois as pessoas já vão com pressa para as reuniões; nem ouvem o que se diz e faz.
I-53	O convívio entre as estruturas referidas é pacífico. Funciona de forma hierarquizada com papéis (regimento) bem definidos.
I-75	Há pouca articulação entre as estruturas de organização pedagógica.
I-79	É difícil estabelecer relação, apenas se trocam ideias nos Conselhos de Turma.

Realçamos as justificações de I-29 – “Com dificuldade pois as pessoas já vão com pressa para as reuniões, nem ouvem o que se diz e faz”; ou de I-79 – “É difícil estabelecer relação, apenas se trocam ideias nos Conselhos de Turma”.

Com a questão q15 pretende-se perceber quais as expectativas dos inquiridos quanto à organização dos conselhos de turma, se “Foram Excedidas”; “Ficaram aquém” ou “Corresponderam integralmente”. Verifica-se pelo Quadro 275 que todos os inquiridos responderam à questão.

Quadro 275 - Expectativas – Resposta ao funcionamento do CT - Estatística.

Estatísticas		
q15_Expectativas- As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram ...?		
N	Válido	79
	Ausente	0

Dos dados obtidos infere-se que nenhum respondente considera que as suas expectativas quanto ao funcionamento do Conselho de Turma foram Excedidas.

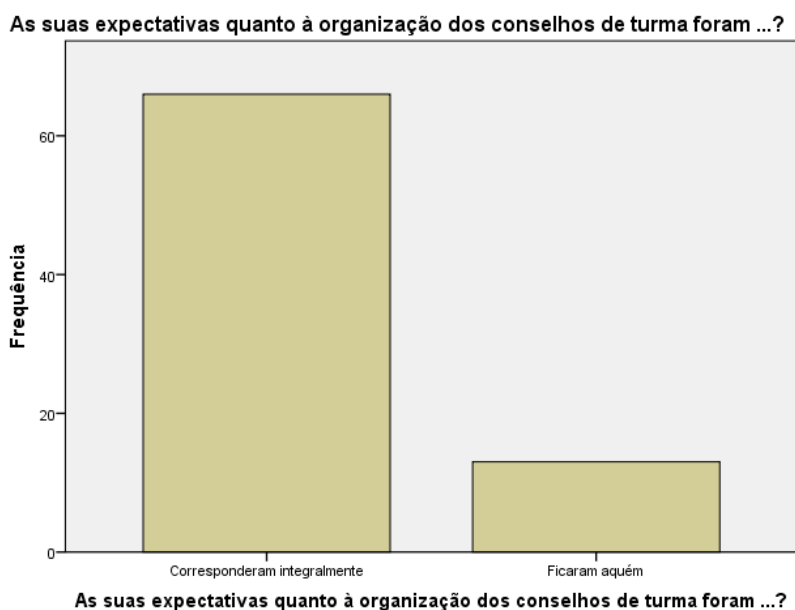
Quadro 276 - Expectativas – Resposta ao funcionamento do CT.

q15_Expectativas As suas expectativas quanto à organização dos conselhos de turma foram ...?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	2,00 Corresponderam integralmente	66	83,5	83,5	83,5
	3,00 Ficaram aquém	13	16,5	16,5	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Os dados tratados pela frequência dão os resultados constantes no Quadro 276, sendo de realçar que: 66 inquiridos, correspondendo a 83,5 %, acham que a organização dos conselhos de turma correspondeu integralmente às expectativas que tinham à partida. Verifica-se também que 13 inquiridos, 16,5 %, consideram que não foram atingidas as expectativas que tinham, tendo essa organização ficado aquém do esperado.

Para ilustrar o que referimos apresentamos o Gráfico 59 em que é visível a grande diferença de opiniões.

Gráfico 59 - Expectativas – Resposta ao funcionamento do CT.



Neste resultado importa saber o grau de exigência de cada respondente, se o facto de as expectativas terem correspondido integralmente, ou terem ficado aquém, se deve a que o respondente tem uma posição de partida de descrédito ou não face à organização. Para minimizar o desvio possível procedemos à análise de conteúdo das justificações às respostas da questão q15, apresentamos no Quadro 277, as opiniões seleccionadas.

Quadro 277 - Expectativas – Resposta ao funcionamento do CT - Questões abertas- justificação (q15).

Respondente	Inquérito I - questão 15 - Justificação
I-7	Cumpriram o estipulado na legislação.
I-27	Não tinha expectativas de mudança.
I-31	Deveriam responder mais em concreto às necessidades dos alunos.
I-35	Não tenho nem cultivo expectativas.
I-69	Nem todos os elementos do CT se norteiam pelos mesmos ideais da Escola. Os modos de atuação divergem
I-76	Os CT reúnem esporadicamente e quase exclusivamente para proceder à avaliação de alunos.

As respostas às questões abertas revelam que uma grande percentagem, 62% não reunia expectativas altas ou nem sequer admitia a possibilidade de mudanças.

O modo de integração de novos profissionais docentes e não docentes no conselho de turma, ou a forma como na prática, o coletivo recebe e partilha ideias e projetos com um novo elemento, é fundamental para comparar o funcionamento do conselho de turma, com a realidade criada num tipo de funcionamento de equipa educativa. A questão q16 coloca três situações distintas para a integração dos profissionais.

Quadro 278 - Integração – Resposta ao funcionamento do CT – Estatística.

Estatísticas		
q16_Integração Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho?		
N	Válido	79
	Ausente	0
Modo		1,00
Variação		,381
Média		1,4810

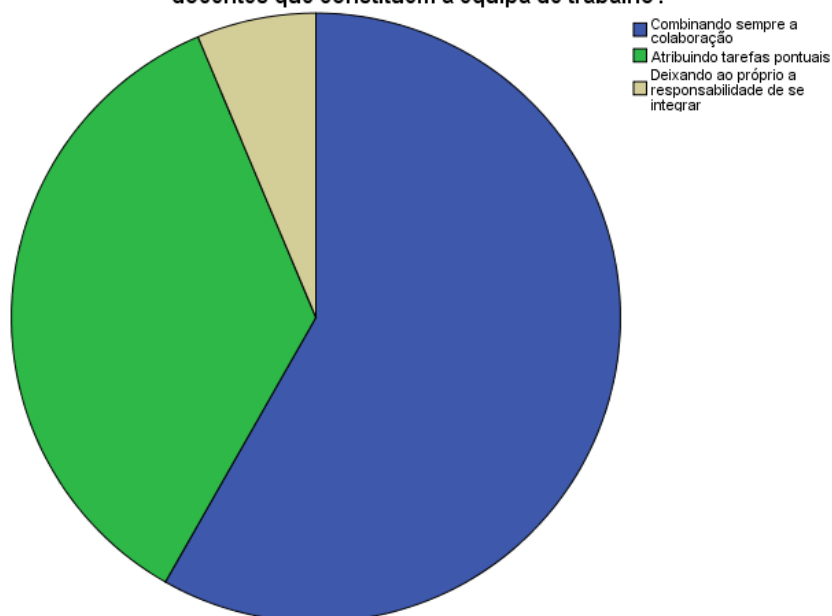
Analisando os resultados a esta questão q16 verifica-se: em primeiro lugar que a totalidade dos inquiridos respondeu á questão, Quadro 278. Em segundo lugar os resultados obtidos permitem constatar que 46 respondentes, correspondendo a 58,2 %, consideram que a integração é sempre feita “Combinando sempre a colaboração”; 28 respondentes, correspondendo a 35,4 %, consideram que essa integração é feita “atribuindo tarefas pontuais” e 5 respondentes correspondendo a 6,3 %, consideram que a integração é feita “Deixando ao próprio a responsabilidade de se integrar”, Quadro 279.

Quadro 279 - Integração – Resposta ao funcionamento do CT.

q16_Integração Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho?					
		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00 Combinando sempre a colaboração	46	58,2	58,2	58,2
	2,00 Atribuindo tarefas pontuais	28	35,4	35,4	93,7
	3,00 Deixando ao próprio a responsabilidade de se integrar	5	6,3	6,3	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

Gráfico 60 - Integração – Resposta ao funcionamento do CT.

Como são integrados no conselho de turma outros profissionais docentes e não docentes que constituem a equipa de trabalho?



O Gráfico 60 ilustra a relação entre estas três posições, tornando mais claro que o somatório dos respondentes que respondem a atribuição de tarefas pontuais e os que respondem que o próprio deve assumir a sua integração totaliza 33 respondentes, 41,7 %, o que deve ser considerado para se perceber a dificuldade de construção de equipas educativas.

As justificações às respostas da questão q16 salientam o que acabamos de referir e apresentamos no Quadro 280.

Quadro 280- Integração – Resposta ao funcionamento do CT – Questões abertas- justificação (q16).

Respondente	Inquérito I - questão 16 - Justificação
I-4	Ainda pouco espírito de equipa/grupos estanques.
I-25	Esta será a situação ideal desde que a equipa seja formada logo de início.
I-50	Em espírito de equipa, com empenho e envolvimento a cada tarefa e responsabilidade que lhes é atribuída ou solicitada.
I-53	Sempre que seja considerada oportuna e necessária a presença de outros profissionais esta é preparada e concretizada.
I-62	A presença de outros profissionais são integrados nas reuniões de C. Turma ou Departamento consoante a necessidade de presença e esclarecimentos.
I-67	É importante especificar a colaboração pretendida.

Com a questão q17 do inquérito pretende-se saber que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior de cada conselho de turma. Esta questão já foi tratada nos pontos anteriores, nomeadamente 8.1 e 8.2, da análise de conteúdo realizada obtiveram-se os dados constantes no Quadro 281.

Quadro 281- Modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do CT – Questão aberta- (q17).

Questão aberta - Inquérito I - questão 17 - Que modalidades de colaboração se desenvolvem no interior do conselho de turma?	N.º Respondentes
Categorização	Frequência
Análise de atitudes e comportamentos dos alunos	1
Articulação de conteúdos	5
Articulação entre docentes	1
Atividades Interdisciplinares	1
Avaliação	3
Cada vez menos	2
Construção e partilha de materiais	7
Gabinete de psicologia e ed. Especial	1
Planificação do PAA e de Visitas de Estudo	5
Poucas ou nenhuma	6
Trabalho colaborativo/de pares/cooperativo	7
Troca de Experiências / Inovação/PCT/Estratégias de ensino	9

Assim pode-se extrair que as categorizações fulcrais para o trabalho de equipa – Articulação entre docentes, Atividades interdisciplinares; Trabalho Colaborativo ou Troca de experiências/Inovação/PCT/Estratégias de ensino; ainda não são rotinas no funcionamento do conselho de turma. As respostas 16, que sustentam o trabalho colaborativo ou a troca de experiências como vetor fundamental do trabalho no interior do conselho, correspondem a 33% dos inquiridos. São da opinião que o trabalho colaborativo no interior do conselho de turma é “pouco” e “cada vez menos”, 19% dos inquiridos.

Entrevistas

Dos quatro diretores entrevistados, dois já tinham experiência do funcionamento do agrupamento em equipas educativas, tendo implementado projetos pedagógicos nos respetivos agrupamentos que implicaram alterações à organização pedagógica das escolas e o funcionamento por anos de escolaridade e grupos de turmas.

Para a análise das entrevistas aos diretores, procedemos ao tratamento dos dados com a codificação dos documentos resultantes da transcrição para texto das gravações efetuadas.

Verificamos que existem 10 citações para o código – Critérios adotados na constituição dos conselhos de turma; 15 citações para o código - Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma; 27 citações para o código - Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa; 15 citações para o código – Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma; 16 citações para o código – Concordância/discordância com a organização tradicional do conselho de turma; 10 citações para o código – Relação entre o trabalho individual e o trabalho

coletivo; 24 citações para o código – Organização pedagógica por equipes educativas; 22 citações para o código – Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública; 12 citações para o código extra (14) – O tempo na constituição dos semanários-horários destinado ao trabalho colaborativo e/ou ao reforço do trabalho do diretor de turma e seu reflexo na sua liderança.

No Quadro 282 apresentamos os códigos criados, e as citações correspondentes dos quatro diretores.

Quadro 282 - Citações codificadas/código - entrevistas dos diretores.

Número de citações por código – entrevistas dos diretores				
Códigos	D1	D2	D3	D4
C-1.1 – Critérios adotados na constituição dos conselhos Turma	2	3	3	2
C- 1.2 – Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma	5	7	2	1
C-1.3 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	6	13	5	3
C- 2.1 - Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma	3	7	4	1
C- 2.2 – Concordância / discordância com a organização tradicional do conselho de turma	6	3	5	2
C-2.3 – Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo	4	2	2	2
C-2.4 – Organização pedagógica por equipes educativas	10	5	7	2
D- 1.1 – Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública	6	8	4	4
Código extra – 14 – O tempo na constituição dos semanários-horários destinado ao trabalho colaborativo e/ou ao reforço do trabalho do diretor de turma e seu reflexo na sua liderança	4	5	3	0
Código extra – 18 – Reuniões formais e informais e o TE	6	1	0	0

Para saber que critérios são adotados na constituição dos conselhos de turma, como surgem, e que constrangimentos existem na sua aplicação, os diretores dos agrupamentos manifestaram as suas opiniões nas entrevistas tendo-se selecionado seis citações apresentadas no Quadro 283.

Quadro 283 – Citações codificadas/código – C-1.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C-1.1 – Critérios adotados na constituição dos conselhos Turma	
P 1: E_D1.35	“A constituição dos grupos / turmas - Os critérios para constituição dos grupos/turmas dão prevalência à continuidade e à criação de condições de sucesso para todos”.
P 1: E_D1.36	“A redução do número de elementos do conselho de turma é um objetivo. A gestão do tempo escolar potencia a participação dos alunos nas atividades de enriquecimento do currículo; no reforço de aprendizagens significativas e supressão de dificuldades; e na ocupação dos espaços específicos, visto que muitos passam todo o dia na escola”.
P 2: E_D2.30	“A composição dos conselhos de turma não passa só pelos professores, passa também por uma série de pessoas; encarregados de educação, professores e alunos também. Portanto há uma composição totalmente diferente e uma intervenção também diferente. .../“

P 2: E_D2.42	“Os critérios são aqueles que naturalmente vêm do conselho pedagógico e do conselho geral”.
P 3: E_D3.33	“Temos de seguir a filosofia dos normativos que nos orientam, mas fundamentalmente continuando na continuidade pedagógica, salvaguardando o pleonismo, então é assim, a continuidade pedagógica é fundamental”.
P 3: E_D3.35	“Portanto, reduzir ao máximo o número de professores do conselho de turma, continuidade pedagógica e os critérios da distribuição de serviço”.
P 4: E_D4.10	“Continuidade pedagógica em primeiro lugar, seguindo-se motivos relacionados com as diretrizes emanadas superiormente, refletidas no designado “despacho de organização do ano letivo”, em particular o preenchimento do horário do professor e a carga curricular de cada disciplina”.
P 4: E_D4.11	“Admitindo-se em casos pontuais que tenha sido a matemática um dos critérios na atribuição de algumas turmas/disciplinas no horário do professor”.

Os entrevistados confirmam que os critérios a atender na composição dos conselhos de turma, são a continuidade pedagógica, a diminuição dos números de professores por conselho através da atribuição das disciplinas e áreas disciplinares com afinidades.

Outro aspeto relevante do funcionamento do conselho de turma e da coordenação do diretor de turma é a valoração dos critérios para a atribuição do cargo de diretor de turma. Com a codificação das entrevistas por este código foi possível selecionar seis citações que apresentamos no Quadro 284.

Quadro 284 – Citações codificadas/código – C-1.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C- 1.2 Valoração dos critérios para atribuição do cargo de diretor de turma	
P 1: E_D1.13	“A distribuição dos cargos segue muitas vezes, mais a necessidade administrativa e menos a prevalência pedagógica, com os riscos que isso implica em especial quando falamos de cargos como o de diretor de turma em que o perfil é determinante para o sucesso da tarefa e consequentemente dos alunos”.
P 1: E_D1.37	“Em primeiro lugar o perfil conhecido do ou da docente, de reconhecida liderança pelos seus pares. Em segundo lugar a relação pedagógica, manter a ligação do diretor de turma aos alunos e aos pais no sentido de potenciar a interação escola /casa. Em último lugar, e só quando for inevitável, as questões administrativas de completamento de horário ou outros”.
P 2: E_D2.40	“Naturalmente, as colegas que já temos anteriormente e que são aquelas que confiamos nelas e nos parecem mais competentes para exercer o cargo, naturalmente há uma continuidade, * quando iniciam o quinto ano vai até ao sexto, e os do sétimo vão até ao nono. Esta é a continuidade que deve existir”.
P 2: E_D2.49	“Os diretores de turmas que desempenham o cargo há mais tempo já têm conhecimento do seu grupo turma, dos encarregados de educação, o que é facilitador para este tipo de trabalho”.
P 3: E_D3.1	“Eu pessoalmente entendo que o Conselho de Turma, tendo por base o diretor de turma indicado pelo órgão de gestão, e no nosso caso antes de entregar o cargo, procuramos recrutar a pessoa que está mais preparada para o efeito ou se não está preparada conseguimos apoiá-la”.
P 4: E_D4.1.1	“O grau de cumprimento dos seus deveres enquanto DT, em particular a qualidade da relação estabelecida com os pais e alunos, em anos anteriores, da mesma turma (quando haja lugar a continuidade pedagógica) ou de outra turma, assim como, com os professores do conselho de turma”.

Os diretores de turma referem que para atribuição do cargo de diretor de turma e/ou coordenador de equipa, a experiência e a continuidade do trabalho são os principais fatores a ter em conta. Referem ainda que existem cada ano maiores dificuldades no desempenho do cargo de diretor de turma e por isso se procura recrutar a pessoa mais preparada.

O conselho de turma é uma estrutura organizacional que deve ter no seu lado mais funcional o trabalho colaborativo e o funcionamento como equipa educativa. Este aspeto não é muito conseguido, por razões já levantadas pelo estudo e confirmadas pelo tratamento dos dados dos instrumentos de investigação.

Da análise das entrevistas através da codificação pelo código – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa, apresentamos seis citações dos diretores no Quadro 285.

Quadro 285 – Citações codificadas/código – C-1.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C-1.3 – Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa	
P 1: E_D1.1	“Cumprir o projeto curricular de turma, documento diretor que traça objetivos e metas e define estratégias, é necessário um trabalho colaborativo e de monitorização constante que não se coaduna com reuniões de final de período ou intercalares. Por outro lado temos de enfrentar a resistência dos professores, as equipas educativas pressupõem uma adesão clara dos seus elementos, uma atuação em cooperação e convergência para a construção do projeto comum, a abertura e livre circulação da sala de aula pelos diversos elementos da equipa”.
P 1: E_D1.75	“A base de trabalho do conselho de turma deve ser trabalho colaborativo e cooperativo”.
P 2: E_D2.53	“Se ela é promotora de um trabalho de equipa? Ela deve ser promotora de um trabalho de equipa, é e deve ser promotora de um trabalho de equipa”.
P 2: E_D2.59	“Sim efetivamente, a base do trabalho do conselho de turma deve ser trabalho colaborativo”.
P 3: E_D3.39	“Há um documento que é organizador e é de referência, .../ o projeto curricular de turma obriga de facto a que se adotem estratégias comuns e portanto não podemos de maneira nenhuma afastarmo-nos desse princípio, daquele princípio que reafirma que é promotor do trabalho de equipa do trabalho colaborativo”.
P 4: E_D4.15	“O trabalho de equipa que se verifica num conselho de turma, resulta no geral da soma das partes (entendendo as partes como cada uma das áreas disciplinares ou não disciplinares) e não tanto um verdadeiro trabalho de colaboração e cooperação para a construção de um currículo integrador e globalizante”.

Os diretores referem a dificuldade de funcionamento do conselho de turma quando reúne com pouco tempo e também a deficiente participação de alguns professores que não partilham as suas preocupações não encontrando soluções conjuntas para resolver os problemas.

Referem aspetos negativos no funcionamento das reuniões do conselho de turma e sua influência no trabalho em equipa e no sucesso dos alunos. A articulação entre o conselho de turma e o conselho de grupo ou de

departamento que deve visar três objetivos: conhecer os alunos; conhecer o contributo de cada disciplina para a formação integral do aluno; praticar a interdisciplinaridade, é irremediavelmente afetada pela dificuldade de reunir com tempo e de forma a beneficiar do trabalho colaborativo e em equipa. Como dar a conhecer aos professores a ficha biográfica do aluno? – Como partilhar as informações obtidas sobre as famílias dos alunos? – Como promover a igualdade de oportunidades? – Como partilhar a informação sobre a avaliação diagnóstica?

Quanto à contribuição de cada disciplina para a formação do aluno, o diretor de turma deverá refletir sobre se é importante o conselho de turma conhecer o trabalho de cada disciplina, nomeadamente as finalidades, conteúdos, estratégias, o tema aglutinador (quando exista) e a avaliação que se pratica.

O conselho de turma, enquanto equipa de trabalho, tem muitas dificuldades em encontrar consensos sobre a importância da definição de objetivos comuns, do tema organizador comum e de estratégias comuns.

Verifica-se que ainda se confunde a interdisciplinaridade e o trabalho de equipa com o estabelecimento de objetivos comuns, reduzindo-a a essa definição e não promovendo a reflexão sobre a contribuição para melhorar a formação integral do aluno e não encontrando soluções para o planeamento das atividades interdisciplinares ao nível da turma.

Reafirmam que a base do trabalho do conselho de turma é efetivamente um trabalho colaborativo e cooperativo.

Para conhecer as experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma, foram analisadas as entrevistas com a codificação referida e da qual se apresentam cinco citações selecionadas que são apresentadas no Quadro 286.

Quadro 286 – Citações codificadas/código – C- 2.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C- 2.1 – Experiências inovadoras de organização funcional do conselho de turma	
P 1: E_D1.26	“Foram instaurados dois aspetos organizacionais: - em primeiro estabeleceu-se a figura da equipa de ano de escolaridade com base em todos os professores das diferentes turmas de cada ano”.
P 1: E_D1.45	“Sim. Iniciámos várias experiências organizacionais tendo por base a constituição de equipas educativas abrangentes e que extravasam o conselho de turma tradicional”.
P 2: E_D2.63	“Já. Relativamente à pergunta que me fez, já. A Turma Mais, ou como também é chamado Sucesso Mais”.
P 2: E_D2.71	“Matemática, onde temos dois professores, por vezes dividem o grupo e saem e vão com o respetivo grupo, ou para os quadros interativos, trocam salas, fazem experiências diferentes quase com grupos também de nível, divididas turmas por grupos e que têm resultados que têm sido diferentes”.
P 3: E_D3.41	“No nosso caso, eu não tenho nenhum projeto consolidado relativamente ao trabalho específico em cada conselho de turma”.

Os diretores de dois agrupamentos referem experiências inovadoras determinadas por um objetivo comum - “As nossas iniciativas têm como ponto fulcral o combate ao insucesso escolar, entendido em todas as suas componentes”. Porém o ponto de partida é substancialmente diferente. No caso de D1 em que os resultados académicos dos alunos do seu agrupamento se encontram acima da média nacional, “O objetivo é a aproximação ao sucesso pleno. Em 2006/07 lançámos o “Projeto Porta Aberta” aproveitando a abertura do programa de ação de Matemática e a transversalidade da Língua Portuguesa, com a implementação e desenvolvimento de técnicas de estudo e treino das competências sociais mais complexas. O projeto teve como objetivos, entre outros, - Melhorar os processos de desenvolvimento curricular; - Fomentar a articulação das diferentes áreas do saber; - Promover as aprendizagens; - Desenvolver competências e independência pessoal/autonomia funcional e Favorecer experiências que permitam o sucesso educativo”. Neste projeto foram constituídas equipas educativas, do seguinte modo: no 1.º ciclo os alunos constituídos dois grupos, um grupo com turmas do 1.º e do 2.º ano, o segundo grupo com turmas do 3.º e do 4.º ano. No 2.º ciclo as turmas foram agrupados por ano (5.º e 6.º). Os docentes respetivos constituíram as equipas educativas. A coordenação das equipas foi efetuada pelo Coordenador do conselho de docentes no caso do 1.º ciclo, pelo coordenador dos diretores de turma no 2.º ciclo. No 3.º ciclo, numa primeira fase só se constituiu uma equipa das turmas do 7.º ano de escolaridade. Os alunos e os professores podem “circular” pelas diferentes salas e grupos, mediante as estratégias de aprendizagem para colmatar dificuldades ou aprofundar conhecimentos definidas pelas equipas.

Para D2, em cujo agrupamento que dirige se verifica que os resultados académicos dos alunos estão abaixo da média nacional, a solução para o combate ao insucesso foi procurada através da inclusão no projeto “Turma Mais”. Neste projeto, os grupos são constituídos a partir dos níveis atingidos pelos alunos, segundo o diretor, “O professor da turma de origem não é o mesmo que o professor da Turma Mais, quase que se faz como com o apoio pedagógico acrescido. Tem de haver uma ligação e uma articulação muito grande entre o professor da turma de origem e o professor que vai ter depois os meninos daqueles grupos dos dois, dos três, dos quatro e dos cinco”. Esta experiência foi iniciada como 7.º ano de escolaridade em 2008/09, como diz D2 – “Começámos pelo sétimo ano de escolaridade e vamos no nono ano. Essa experiência estamos a fazer de duas formas. No primeiro ano começámos só por duas disciplinas, a Turma Mais nessas disciplinas temos grupos de nível, eles chamam-lhe grupos heterogêneos, os alunos são divididos relativamente ao primeiro, segundo e terceiro períodos, ao longo dos três períodos por meninos com níveis dois, outros num grupo com nível três ou com nível quatro e outros com nível cinco. Só a língua portuguesa e a matemática, são as únicas disciplinas e os projetos abrangem mais disciplinas do que estas, mas nós optamos só por essas duas disciplinas. No sétimo ano de escolaridade com o número de alunos que há os resultados vão ao encontro das metas e objetivos traçados e às orientações que estão propostas, se nós não as atingirmos somos retirados do projeto.” ...“Quanto à Turma Mais, a experiência que fizemos pela

primeira vez, quando entrámos, foi com os professores de língua portuguesa e de matemática, eram os mesmos professores da turma de origem. Eles têm matemática e língua portuguesa naturalmente e depois têm mais outro grupo, a turma chamada Turma Mais”.

Para o projeto são atribuídos créditos horários e as metas contratualizadas implicam um terço de melhoria dos resultados. Na Turma Mais existe o alargamento do conselho de turma, no que diz respeito à equipa de docentes, com a inclusão de mais um professor em certas áreas não disciplinares, atua-se dentro da legislação procurando um reforço do acompanhamento docente dos alunos.

Os diretores realçam o papel do coordenador dos diretores de turma como garante dos projetos e dos titulares e diretores de turma como líderes no cumprimento dos PCT's (projeto curricular de turma), elemento que enquadra pedagogicamente o trabalho dos alunos e o exercício do conselho de turma.

Realçam ainda o trabalho burocrático que está a ser exigido a todos os professores.

Para analisar se os entrevistados concordam ou discordam da organização tradicional do conselho de turma, os documentos resultantes das entrevistas foram codificados com o código C- 2.2, tendo sido selecionadas quatro citações que apresentamos no Quadro 287.

Quadro 287 – Citações codificadas/código – C-2.2 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C- 2.2 - Concordância / discordância com a organização	
P 1: E_D1.42	“Existe ainda uma forte cultura de resistência à inovação e à mudança num corpo que aceita apenas como legítima a inovação que emana do Ministério e assume o cumprimento do mínimo burocrático”.
P 2: E_D2.80	“Essas equipas educativas não passam normalmente de um suporte que temos de ter”,
P 3: E_D3.48	“Toda a estrutura da escola hoje dá enfoque ao conselho de turma”.
P 4: E_D4.18	“Apesar de integrado numa turma, devem ser sempre respeitadas as heterogeneidades existentes e ver nessas diferenças um potencial de aprendizagem coletiva”.

A opinião de D3 sobre esta questão, resume o que os diretores pensam sobre o tipo de organização vigente, considerando por um lado que não responde às necessidades da escola atual, mas por outro lado ser uma realidade impossível de contornar sem a alteração da legislação; - “ ao elaborarmos o projeto curricular de turma estamos a solicitar aos professores um compromisso perante aquele conjunto de alunos, não quer dizer que a unidade educativa também não tenha a responsabilidade, essa possibilidade, de qualquer maneira a equipa educativa pode trabalhar, ou pelo menos trabalha conjuntos de alunos de diversas turmas, mas eles depois acabam por recolher ou pelo menos em termos de avaliação esses elementos de referência acabam

por ir bater sempre ao conselho de turma que é o órgão que tem autonomia”.

A relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo foi uma questão proposta aos entrevistados, os documentos resultantes das entrevistas foram codificados com o código C- 2.3, tendo sido selecionadas quatro citações que apresentamos no Quadro 288.

Quadro 288 – Citações codificadas/código – C- 2.3 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C-2.3 – Relação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo	
P 1: E_D1.83	“Promove a troca de ideias para a tomada de decisões rumo à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e favorece a integração entre todos os intervenientes no processo”.
P 2: E_D2.58	“Tem de haver uma afirmação muito grande, tem de haver aqui também uma assertividade muito grande no sentido de que cada um perceba que o conselho de turma tem de ser partilhado, tem de ser colaborativo”.
P 3: E_D3.65	“Quantas vezes o conselho de turma não está de acordo com um professor de educação especial ou tem outro parecer sobre o aluno, e o professor de educação especial faz parte do conselho de turma, porque é um membro que trabalha diretamente com o aluno”.
P 4: E_D4.20	“Entendo que o trabalho do professor e em particular do conselho de turma só se torna eficaz quando existe trabalho de equipa entre docentes da mesma área disciplinar e do mesmo conselho de turma”.

Os entrevistados afirmam que é com o espírito construtivo de todos os intervenientes na escola que se conseguem bons resultados. Não estão criadas as condições necessárias para que o trabalho individual seja um contributo substancial para o trabalho coletivo. São apontados vários fatores impeditivos para que se dê esse passo, o tempo de trabalho individual atribuído no horário dos professores é muitas vezes consumido nas tarefas burocráticas, o tempo de trabalho de escola, que deveria ser fundamentalmente de trabalho colaborativo, é gasto em apoios a grupos de alunos com dificuldades. O próprio trabalho cooperativo é cada vez mais uma dificuldade por não se encontrarem tempos comuns para reuniões formais ou informais.

Quadro 289 – Citações codificadas/código – C- 2.4 - Entrevistas aos diretores de escolas.

C-2.4 – Organização pedagógica por equipas educativas	
P 1: E_D1.48	“Para a implementação do projeto foram definidas estratégias de intervenção a desenvolver que passaram pela constituição de equipas educativas, por reuniões periódicas das equipas e pela circulação dos alunos pelas diferentes salas onde recuperaram as dificuldades pontuais”.
P 2: E_D2.74	“Sempre. Com a responsabilidade total na mesma, e um conselho de turma mais alargado com muito mais gente. Portanto é um conselho de turma diferente dos outros, é a novidade também que o diretor de turma tem um entendimento diferente. Sobre outro grupo, sobre outro trabalho, sobre outros fins a atingir”.
P 3: E_D3.53	“É um passo que podemos dar, ou que vamos dando com alguma timidez e vamos amadurecendo, já se vai fazendo algumas coisas mas de momento ainda não é generalizado”.

P 4: E_D4.22	“Considerando a equipa educativa como um grupo de professores que trabalham para uma determinada finalidade, considero importante que a Escola se organize em equipas educativas”.

Os entrevistados foram confrontados com a questão da organização pedagógica por equipas educativas, os documentos resultantes das entrevistas foram codificados com o código C- 2.4, tendo sido seleccionadas quatro citações que apresentámos no Quadro 289.

Os entrevistados referem que o diretor de turma continua a ter o papel principal e o conselho de turma é a entidade administrativa que agrega a equipa. Neste contexto entende-se a estrutura das equipas educativas como o suporte externo e interno do conselho de turma para a tomada de decisões e o estabelecimento de estratégias de ensino / aprendizagem.

A criação de equipas educativas tem a contrariedade de existir sempre o conselho de turma como a unidade administrativa reconhecida pelo ministério.

Esta citação aponta para o facto de não existir estabilidade do corpo docente não permitindo cimentar uma cultura de escola indispensável para a construção de equipas educativas e o desenvolvimento do sucesso.

Em relação à correspondência entre a autonomia do conselho de turma e a autonomia da escola pública foram codificados os documentos tendo sido seleccionadas quatro citações que apresentamos no Quadro 290.

Quadro 290 – Citações codificadas/código – D-1.1 - Entrevistas aos diretores de escolas.

D- 1.1 – Correspondência entre autonomia do conselho de turma e autonomia da escola pública	
P 1: E_D1.63	“Dar mais autonomia à escola pública, embora esteja sempre no discurso político dos dirigentes, e seja apresentada como um desígnio de todos os ministros da educação, não se traduz na prática em mais e melhor capacidade desta decidir o seu destino e determinar opções pedagógicas que não estejam consignadas na legislação, muitas das vezes contraditória com os objetivos a atingir”.
P 2: E_D2.37	“Há constrangimentos de vários fatores, a autonomia é isto, se nos dessem autonomia para nós então depois fazemos aquilo que achássemos que fosse melhor ou pior”.
P 3: E_D3.64	“A nossa autonomia é utópica porque eu sou quase que obrigado a encontrar soluções para o meu problema, o problema da minha unidade operacional, da minha unidade orgânica, resposta à população que eu estou a servir, mas depois se eu for por essas equipas no papel não têm valor, não têm valor pedagógico nem valor reconhecido para que qualquer opinião que emitam seja válida, até em termos pedagógicos internamente. Porque o conselho de turma continua a ser a figura que prevalece”.
P 4: E_D4.24	“Creio que a correspondência entre as autonomias que refere, não sendo muito efetiva, está patente nos critérios de avaliação definidos em regulamento interno, assim como no tipo de atividades de apoio a alunos, ou nas atividades que definem para a turma (presentes no PAA) e/ou na definição das disciplinas de oferta de escola”.

Os entrevistados referem que se deve “analisar muito bem a escola pública que queremos e a autonomia que queremos e que vamos aplicar. A autonomia para mim neste momento é aquilo que nos mandam fazer, faça assim. Caso contrário estamos sujeitos a correr alguns riscos. .../ a realidade entre a autonomia de uma escola é esta, conhecendo a dificuldade dos alunos que temos, das questões sociais, conhecendo a realidade dos casos de alunos e de famílias que estão a atravessar dificuldades, querendo participar e tentar resolver algumas dessas situações, não temos qualquer autonomia para prestar apoio a essas famílias. A partir daí....”

De realçar a expressão "Porque o conselho de turma continua a ser a figura que prevalece". E que “A disponibilidade dos professores para participarem e dar o seu melhor”.

Diz D4 que “A autonomia não é um botão que se liga e desliga, como qualquer mudança na educação, por implicar mudanças ideológicas, demora muitos anos a ser apreendida, compreendida e implementada de forma efetiva pela escola pública”.

Com o desenvolvimento do tratamento dos dados das entrevistas foi sentida a necessidade de incluir outros códigos para codificar aspetos considerados de relevância para o estudo. Neste caso criou-se o código – O tempo na constituição dos semanários-horários destinado ao trabalho colaborativo e/ou ao reforço do trabalho do diretor de turma e seu reflexo na sua liderança. Da codificação efetuada selecionámos duas citações que nos mereceram realce e que apresentamos no Quadro 291.

Quadro 291 – Citações codificadas/código – E- 14 - Entrevistas aos diretores de escolas.

E- 14 – O tempo na constituição dos semanários-horários destinado ao trabalho colaborativo e/ou ao reforço do trabalho do diretor de turma e seu reflexo na sua liderança	
P 1: E_D1.63	“Sobre a gestão do tempo dos professores – Existe uma tentativa de minimizar o pouco tempo disponível destinado: ao trabalho colaborativo, às reuniões informais dos elementos do conselho de turma e à realização das reuniões formais”.
P 2: E_D2.34	“Nos conselhos de turma nós temos mais horas de crédito, para além das horas que são dadas por lei, os noventa minutos, nós achando que os colegas, os diretores de turma, pelo trabalho burocrático e administrativo que tem de ser feito, controle do livro de ponto, tirar as faltas, e todo este trabalho que está por trás e que dá, fora a planificação que eles têm das suas aulas também, que é um trabalho acrescido, temos mais noventa minutos portanto eles têm noventa minutos, do que diz a legislação.*Por tudo isto damos mais noventa minutos, como eu dizia há pouco, os noventa minutos que são por lei, e que estão atribuídos aos diretores de turma que é equiparada à componente letiva, damos mais noventa do crédito horário para eles poderem ter aqui, prestarem o tal serviço administrativo”,

Os diretores referem que “Não existe tempo útil, para reuniões formais ou informais, depois de cumpridas as tarefas de cada um enquanto professor da sua área ou disciplina. Sem tempo para apresentar problemas não existe reflexão, o conselho dá pareceres ou delibera aquando das reuniões de

avaliação final ou intermédia, no meio ficam uma imensidade de questões, observações, alertas, atuações que deveriam ser consertadas entre pares”. Consideram que esse aspeto é fundamental para o exercício de uma liderança eficaz com capacidade de motivar os restantes elementos do conselho de turma para a concretização das tarefas inerentes a um percurso com sucesso.

Por alguns diretores, foram encontradas soluções para minimizar os constrangimentos, como a distribuição dos tempos de estabelecimento, em conjunto e ao mesmo tempo, para todos os professores e técnicos de um mesmo ano de escolaridade. Sendo uma decisão possível dentro do quadro legislativo, considera-se com carácter inovador, pelo facto de permitir o espaço e o tempo necessários para o trabalho em equipa e promover as reuniões formais e informais.

Outra solução foi a de alocar noventa minutos do crédito horário para prestarem o serviço administrativo, como tirar faltas, e dar mais uma hora para atendimento aos encarregados de educação, um bloco de noventa minutos em que quarenta e cinco são marcados no horário e os outros quarenta e cinco de comum acordo entre diretor de turma e encarregados de educação.

Outro código criado durante a análise de conteúdo tem a ver com as reuniões formais e informais e o trabalho de equipa. Foram seleccionadas duas citações que apresentamos no Quadro 292.

Quadro 292 – Citações codificadas/código – E- 18 - Entrevistas aos diretores de escolas.

E- 18 – Reuniões formais e informais e o TE	
P 1: E_D1.63	“Desta forma foi possível estabelecer momentos de encontro, formal e/ou informal, que permitem a troca de ideias, estudo de soluções e estabelecimento de estratégias de atuação comum ao conselho de turma, sendo facilitada a tarefa do diretor de turma enquanto líder”.
P 2: E_D2.22	“Sim acontece”.

O entrevistado D1 refere que “As reuniões das equipas educativas têm o objetivo de refletir sobre a aprendizagem dos alunos e o processo de ensino. O seu objetivo é favorecer uma avaliação mais completa do estudante e do próprio trabalho docente, proporcionando um espaço de reflexão sobre o trabalho que está a ser realizado e possibilitando a tomada de decisão para um novo fazer pedagógico, favorecendo mudanças para estratégias mais adequadas à aprendizagem de cada turma e/ou aluno”.

Referem que não existe tempo útil, para reuniões formais ou informais, depois de cumpridas as tarefas de cada um enquanto professor da sua área ou disciplina. Algumas transformações foram descritas para permitir realizar as questões burocráticas e ganhar tempo para a reflexão e definição de estratégias, assim: Nas reuniões de acompanhamento e monitorização só é elaborada uma ata conjunta da reunião, nas reuniões de final de período é elaborada uma ata por turma com um corpo comum e a descrição dos aspetos particulares de

avaliação. Dá-se assim resposta às exigências da tutela, nomeadamente à inspeção.

Grupos de discussão - GD1 e GD2

O tratamento dos dados dos grupos de discussão permitiram explorar as questões de partida, com os dois grupos de docentes constituídos, e que se consideraram representativos da organização pedagógica e administrativa dos agrupamentos de escolas.

Com a codificação dos documentos primários resultantes dos grupos de discussão obtiveram-se 42 citações codificadas com o código – C- 2.1 – Forma de definição das competências básicas; 25 citações codificadas com o código – C- 3.1 – Experiências Inovadoras; 19 citações com o código – C- 3.2 – Concordância Organização CT; 32 citações codificadas com o código – C- 3.3 – Relação Trabalho Individual – T. Coletivo; 34 citações codificadas com o código – C- 3.4 – Equipas Educativas.

O Quadro 263 apresenta os códigos criados para codificar os documentos primários resultantes dos grupos de discussão.

Quadro 293 – Códigos – Grupos Discussão.

Código	Descrição
C- 2.1	Forma de definição das competências Básicas
C- 3.1	Experiências Inovadoras
C- 3.2	Concordância Organização CT
C- 3.3	Relação Trabalho individual – T. Coletivo
C- 3.4	Equipas Educativas

Das citações obtidas a partir da codificação pelo código Forma de definição das competências básicas selecionamos quatro que apresentamos no quadro 294 e que vêm confirmar os dados obtidos nos instrumentos anteriores.

Quadro 294 – Citações codificadas/código – C- 2.1 – Grupos de Discussão.

C- 2.1 – Forma de definição das competências Básicas	
GD1 – P1.3-132	“Sim está na lei. Das técnicas de informação e comunicação, mas nós tentamos, por acaso tentamos cultivar esse tipo de estratégia nas que são transversais, sei lá, ao nível da educação sexual, tentar ver, há pequenas coisas que se fazem, a interpretação do texto, sei lá, por exemplo, eu sou de história ou de ciências mas eu corrijo o português das questões”,
GD1 – P1.5-135	“Cada um avalia de acordo com os critérios de avaliação, dá o peso que entender aquelas áreas que haja trabalho cooperativo”.
GD1 – P1.1-136	“quem define os pesos de cada parâmetro nos critérios de avaliação é aquele departamento, ou o grupo disciplinar, no nosso caso é departamento”.

GD2 – P2.6-53	“Outras medidas em que os miúdos acompanham a turma ao ritmo da turma normal, acho que deve ser feito em ambiente de conselho de turma, de uma forma geral, mais em termos de avaliação, em termos de onde fará, quanto tempo fará, precisa de ajuda ou não, mas aí será uma coisa mais simples do que na outra medida”.
GD2 – P2.4-110	“muitas vezes chegamos ao final do período e eu sei da minha disciplina, ou das minhas disciplinas, eu dou duas, mas não sei se calhar como é que aquele aluno está às outras, só auscultando os colegas”.

Da análise das citações obtidas nos documentos dos grupos de discussão constata-se a opinião generalizada de que embora esteja em lei a questão da transversalidade da língua portuguesa e do TIC, nem todos os conselhos de turma definem estratégias comuns para aquisição destas competências consideradas essenciais para o ensino básico.

Refere-se que ao nível dos projetos de inovação o “Porta Aberta” funcionou muito bem no 1.º ciclo, e reforça-se “no segundo ciclo não houve tempo, creio eu, para o apurar e para ver resultados e avaliar, mas eu penso que era um bom caminho para se atingir as tais competências básicas a tal equipa educativa que é o conselho de turma tem de detetar muito bem o que se passa e arranjar essas respostas, diversificadas e adequadas a cada um, não pode ser a mesma resposta para todos”. Sobre a articulação vertical do currículo os participantes dizem – “os professores do quarto ano por exemplo, reuniam com os professores e os diretores de turma do quinto ano, e os diretores de turma quando recebiam os alunos do quarto ano sabiam que alunos iam receber, quais eram os casos em que tinham de tomar determinadas,”.

Quanto ao cumprimento das metas e a aquisição das competências básicas, todos os professores titulares e diretores de turma, tinham com eles ficheiros, ficheiros que lhes permitiam, após o lançamento dos níveis, verificar a percentagem de sucesso e o desvio à meta delineada no projeto educativo. E a partir daí, consoante os desvios à meta traçada, eram delineadas, em conselho de turma, estratégias de melhoria.

Os participantes nos grupos de discussão opinaram sobre as experiências inovadoras que vivenciaram durante a sua carreira e em particular nos respetivos agrupamentos em que exercem a atividade. Do resultado destas citações foram selecionadas quatro que se apresentam no Quadro 295.

Quadro 295 – Citações codificadas/código – C- 3.1 – Grupos de Discussão.

C- 3.1 – Experiências Inovadoras	
GD1 – P1.1-148	Porta Aberta – “Estamos a falar de equipas, por exemplo, vamos falar do primeiro ciclo neste projeto, o aluno está no quarto ano e faltam-lhe determinados requisitos para aprender uma determinada matéria, no âmbito daquele projeto ele ia estar o tempo necessário numa turma do terceiro ano quando o terceiro ano estava a dar essa matéria, e aí sim, exigia um trabalho cooperativo entre os colegas, o colega do terceiro ano dizia, olha vou começar a divisão, então tenho aqui dois alunos e eles iam à sala do terceiro ano, eles aprendem os requisitos, ok já se fez um clique, vai para a turma do quarto ano e continua. E isto deu imenso resultado”.
GD2 – P2.2-102	“Nós aqui, em colaboração, temos um trabalho de facto, pronto, mais colaborativo, nós sabemos o que se passa e decidimos em reunião de conselho de docentes, em reunião de conselhos de turma, precisamente muitos problemas”.

GD2 – P2.1-118	Turma Mais – “São turmas heterogêneas, são grupos de nível, praticamente são grupos de nível, os meninos de níveis dois e três estão num grupo, quatro e cinco estão noutro grupo, e os professores de língua portuguesa e matemática, em que é feita essa intervenção, estavam com um professor e depois estavam com outra à tarde, os dois e três estavam com um professor e os quatro e cinco só iam à tarde”.
GD2 – P2.3-133	“Internamente temos tentado organizarmo-nos então ao nível da avaliação interna, de criar instrumentos que em tempo útil forneçam aos conselhos de turma os feedback e os indicadores necessários, de modo a que logo que possam arranjar as estratégias necessárias”.

Na opinião dos participantes as equipas educativas têm todas as vantagens sobre o funcionamento tradicional do conselho de turma, pois revela-se capaz de responder aos problemas da escola de massas caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social. A criação das equipas educativas permite a existência de uma estrutura organizacional intermédia que dá sustentabilidade a novos modelos de organização do trabalho dos professores, porque, como diz Formosinho, J. e Machado, J. (2009:42), citando (Hutmacher, 1992), “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas coletivamente, e não no isolamento individual”.

Os participantes manifestaram a sua opinião sobre a organização tradicional do conselho de turma tendo-se selecionado quatro citações que estão apresentadas no Quadro 296.

Quadro 296 – Citações codificadas/código – C- 3.2 – Grupos de Discussão.

C- 3.2 – Concordância Organização CT	
GD1 – P1.4-97	“As reuniões informais sim resultam, tudo bem, mas tem de se delinear estratégias comuns, fazer um plano comum naquela turma”.
GD2 – P2.1-31	“um conselho disciplinar onde a maior parte das pessoas não estão presentes, porque os interessados não podem estar presentes, quando se vai para um conselho de turma estão lá meia dúzia de professores, se formos para um setor para outro qualquer, os professores que fazem a participação não podem estar presentes, o conselho de turma está completamente diluído. Temos outras coisas que nos conselhos de turma também não falaram que é a presença dos pais nos conselhos de turma, tem vantagens e tem desvantagens”.
GD2 – P2.1-143	“Penso que essa é a questão que nós usamos como padrão e a bitola é a turma, mas há outras forma e até a interação, o trabalho colaborativo pode ser de forma diferente quando a turma não é só de A, B ou C, é de todos. Eles fazem parte da escola, e se houver aqui uma forma diferente de constituir, não grupos turma”.
GD2 – P2.2-151	“O conselho de turma é de extrema importância mas, é evidente que paralelamente ao conselho de turma tem que haver equipas pedagógicas que cumpram as finalidades de um projeto educativo, ou seja isto é tudo em cascata, o conselho de turma não se pode isolar, tem de haver depois uma equipa pedagógica que responda depois às reais necessidades não só daquele grupo como de todos os outros grupos, mas cada conselho de turma tem as suas especificidades”.

O resultado do tratamento dos dados dos grupos de discussão sobre este código, revelam e confirmam, o que já tinham manifestado outros intervenientes e os dados do tratamento de outros instrumentos de investigação. A organização

tradicional do conselho de turma não tem a concordância da grande maioria dos participantes, afirmam é que não existe, de momento, outro tipo de organização aceite pela tutela. A organização tradicional do ensino assenta na turma como unidade básica e desenvolve-se segundo o modelo de classe autónoma. A organização da escola por equipas educativas visa o agrupamento de conteúdos curriculares, alunos e professores de forma a garantir a flexibilização e gestão integrada do currículo, a flexibilidade dos grupos de alunos e a unidade de ação da equipa de professores.

Um outro aspeto que tem influência direta no funcionamento do conselho de turma e das equipas educativas é o trabalho individual dos docentes, e a forma como se relaciona com o trabalho coletivo, a nível da turma ou da equipa. Para perceber como os participantes percecionam esta temática, procedeu-se à codificação, tendo-se obtido citações, das quais realçamos cinco que apresentamos no Quadro 297.

Quadro 297 – Citações codificadas/código – C- 3.3 – Grupos de Discussão.

C- 3.3 – Relação Trabalho individual – T. Coletivo	
GD1 – P1.3-117	“Não há tempo, em duas horas tu tens de dizer, e tudo o que tens de fazer é naquele tempo, se passas aquelas duas horas já está outro a querer entrar na sala porque já está atrasado”.
GD1 – P1.5-125	“isso implica muitas vezes não um trabalho colaborativo mas uma ação individualizada de cada um, e lá está, cada um faz uma parte, aqui está a minha parte, os outros que se entendam e o que vamos discutir no final são os resultados, as classificações ou as notações”.
GD2 – P2.3-86	“O que acontece é que muitos de nós arranjam tempo para que as coisas sejam feitas, ou seja, nós estamos constantemente ou de uma forma formal ou informal em equipa pedagógica”.
GD2 – P2.3-159	“Mas há escolas que conseguem. Há escolas que conseguem e há horas específicas para trabalho colaborativo, já chegamos aqui à conclusão que sem trabalho colaborativo não fazemos nada. Temos de avançar nesse sentido”.
GD2 – P2.1-160	“é a Porta Aberta e outro tipo de projeto, não é preciso obrigar a fazer as coisas é preciso é ter vontade e sensibilidade e motivação para o fazer, quando ajudo os outros os outros também me ajudam a mim. Isto é aquilo que se tem de criar e que os alunos depois percebem e os pais Perfeitamente”.

São apresentados vários fatores para o trabalho individual não sustentar o trabalho coletivo. Alguns aspetos estão relacionados, segundo os participantes, com a própria envolvências profissional – “as pessoas vivem envolvidas em problemas e depois também é a tal situação, turmas enormes que não se consegue dar resposta, e nos aparecem alunos diferentes e não conseguimos chegar até todos, e depois sentimo-nos mal, às vezes connosco, às vezes é frustrante, chegamos ao fim do dia frustrados, depois ainda temos de ir para uma reunião”.

Outro aspeto tem a ver com a legislação; - “Quando saiu aquela legislação que foi a dos tempos que nós tínhamos de substituir, as substituições, isto foi o caos. * Professores postos à frente de turmas, professores do segundo

ciclo postos à frente de alunos do nono ano que não lecionavam nem nada disso, sem saber muito bem o que iam fazer em lições de noventa minutos, isto criou uma complicação enorme. A absorção dos tempos de trabalho individual e de estabelecimento, para tarefas de apoio ou burocráticas, a gestão dos vários conselhos de turma a que os professores estão sujeitos, limita a sua disponibilidade para o trabalho coletivo.

O Quadro 298 apresenta quatro citações obtidas a partir do código – Equipas Educativas, permitindo comparar com o funcionamento do conselho de turma.

Quadro 298 - Citações codificadas/código – C- 3.4 – Grupos de Discussão.

C- 3.4 – Equipas Educativas	
GD1 – P1.6-146	“a tal equipa educativa que é o conselho de turma tem de detetar muito bem o que se passa e arranjar essas respostas, diversificadas e adequadas a cada um, não pode ser a mesma resposta para todos”.
GD1 – P1.1-152	“estes centros escolares criaram e estas escolas de média dimensão, mas uma das vantagens é possibilitar esse trabalho cooperativo entre professores, possibilitar esse trabalho essa organização um pouco diferente e essa rotação pelas várias salas e a constituição de grupos e o desenvolvimento de projetos que é muito mais fácil”.
GD2 – P2.3-88	“a equipa pedagógica funciona muito mais informalmente do que formalmente, ou seja, o que é que eu quero dizer com isto, muitas vezes as reuniões de final de período são apenas o lançar notas e pouco mais sobra, agora os contactos informais e as reuniões informais, o contacto via mail, o solicitar respostas, o tentar encontrar soluções que não se enquadram nos tempos que temos”.
GD2 – P2.2-101	“nos situarmos, naquilo que * se estamos, nos objetivos que temos de atingir, ao fim e ao cabo, porque existe de facto um projeto educativo que temos que dar resposta a ele, e existe também um plano anual de atividades que temos de dar resposta e, nos aqui, em colaboração, temos um trabalho de facto, pronto, mais colaborativo, nós sabemos o que se passa e decidimos em reunião de conselho de docentes, em reunião de conselhos de turma, precisamente muitos problemas que para mim é mais difícil de saber o que é que se passa naquela turma, ou na outra, ou na outra, se não tiver oportunidade do contacto com esse colega”.

Os participantes são da opinião que conseguem funcionar em equipa e que será esta a forma de resolver muitos dos problemas que enfrentam nas turmas.

O participante P1.1 afirma - “nós conseguimos trabalhar em equipa. Que se agarre na experiência, e nesta parte boa que o primeiro ciclo tem e transpô-la para o agrupamento verticalmente. Aplicamos a verticalidade e pomos em funcionamento uma experiência que dá resultado”.

Formosinho, J. e Machado, J. (2009:51) refere à guisa de conclusão, “podemos dizer que a introdução de uma inovação como as Equipas Educativas afigura-se como um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de incerteza, que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas. Esta inovação, em que as lideranças são

diversas e emergem constrangimentos e barreiras, requer também uma reconfiguração do papel do gestor da escola enquanto organização que aprende e do papel da Administração Educativa, tornando igualmente evidente a mais-valia da associação do “amigo crítico” ao processo de experimentação pedagógica da escola”. Ora este estudo também nos revela que esse amigo crítico pode ser o processo de *Benchmarking* que realizámos.

Benchmarking

O *Benchmarking* permitiu analisar como os agrupamentos funcionam quando em situação tradicional de organização do ensino em conselho de turma e, quando experimentam situações inovadoras que conduzem à constituição de equipas educativas criadas, ou não, no âmbito dos projetos que desenvolvem com diferentes objetivos.

O tratamento dos inquéritos aos diretores/titulares de turma, coordenadores de DT/CD, das entrevistas aos diretores dos quatro agrupamentos, dos grupos de discussão e do *benchmarking* aos dois agrupamentos referidos, permite por em evidência os modelos direcionados para a colaboração docente, as dinâmicas de colaboração voluntária e de colaboração programada existentes no interior das Equipas Educativas, sempre acompanhadas de uma ação estratégica por parte das coordenadoras no sentido de melhorar os níveis de satisfação dos elementos da equipa e da criação de um clima de escola favorável. Verifica-se assim ser possível a constituição de uma comunidade de aprendizagem em que os desempenhos individuais convergem para um projeto que se desenvolve com, e para, os alunos.

No Quadro 299 apresentamos os principais pontos a realçar observados nos dois agrupamentos que se encontram plasmados nos planos de melhoria elaborados pela equipa de *benchmarking* e divulgados à comunidade educativa aos diferentes níveis.

Quadro 299 – Benchmarking – O funcionamento do CT e das EE.

Benchmarking – O funcionamento do CT e das EE nos agrupamentos		
	AgSC	AgN
Transmissão e utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos	Reuniões de equipas educativas, reuniões de articulação com docentes de diferentes níveis de ensino, reuniões entre professores titulares de grupo/turma das escolas de proveniência dos alunos, a fim de serem prestadas informações mais importantes sobre o percurso escolar dos alunos; registos sistemáticos sobre a qualidade das aprendizagens; reuniões para acompanhamento dos projetos curriculares de turma/grupo.	A contextualização curricular busca entender que os alunos se constroem e constroem o seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas. Ou seja, é a partir dos Projetos Curriculares de Turma/Grupo, que se vai fazer esta ligação e articulação dos saberes e das aprendizagens, tendo em conta o currículo, mas introduzindo a vertente local/contextual, onde se concebe um processo constante de construção que se faz e se refaz. As estruturas intermédias de gestão - designadamente coordenadores de departamento, diretores de turma, professores titulares de grupo/turma, coordenadores de diretores de turma, são órgãos fundamentais na concretização do projeto educativo de escola e consequentemente na concretização das atividades interdisciplinares e da sua necessária articulação.
Coerência e articulação dos diversos documentos de orientação educativa	O Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Plano Anual de Atividades e os Projetos Curriculares de Grupo ou de Turma, enquanto documentos estruturantes do Agrupamento, preveem estratégias de articulação do currículo, que se cumprem através de cações diversificadas, visíveis no grau de consecução dos mesmos e no resultado das aprendizagens. O Plano de Formação estrutura as ações necessárias para suprir as áreas de formação do pessoal docente e não docente e também dos pais/encarregados de educação. O regulamento Interno e o orçamento estabelecem as regras e determinam linhas de orientação refletindo o contexto do agrupamento e sendo instrumentos que enquadram os cenários de melhoria trazem a ação para o campo de exequibilidade	O PAAA tem dado grande relevância à inclusão de atividades abrangentes a toda a Comunidade Educativa, apelando à participação de todos como forma de criar uma cultura de escola partilhada.

Nas experiências inovadoras encetadas pelos dois agrupamentos de escolas estudados; a “Porta Aberta” no AgSC e a “Turma Mais” no AgN, que enveredaram por modelos alternativos de gestão intermédia, constata-se que resultam a favor dos alunos, valorizando a pessoa de cada um, e realçando a ação das coordenadoras das equipas educativas.

Pode-se constatar também, que estando os dois modelos orientados para a integração curricular e para o trabalho em equipa, cada agrupamento planeou e pôs em prática modalidades distintas de organização/ação, concretizadas pelas respetivas equipas, de forma a cumprir os modelos sem os esgotar e deixando uma razoável margem de exploração futura. A introdução destes projetos nos agrupamentos, permite que, citando Formosinho, J. e Machado, J (2009), “em torno do modelo dominante, se estabeleça um jogo entre ortodoxia e heresias que, ao mesmo tempo que expressam perspetivas diferentes de organização do trabalho docente, dão corpo a estratégias de legitimação, de autorização e de questionamento das Equipas, que convidam à problematização e à extração de ilações da introdução de uma inovação induzida num sistema centralizado e burocrático”.

Sobre o Planeamento da Atividade Letiva, o agrupamento AgSC apresenta coerência do planeamento da atividade letiva com as orientações do conselho pedagógico, dos diferentes departamentos, visível na articulação entre os diferentes projetos curriculares de turma/grupo e o projeto curricular de agrupamento. Os projetos desenvolvidos pelo agrupamento são trabalhados em primeiro lugar ao nível da disciplina / sala de aula, com estreita colaboração com as bibliotecas. O projeto Porta Aberta proporcionou uma maior integração no processo educativo dos

técnicos especializados que trabalham com os alunos com NEE's, assim como o fortalecimento de rotinas colaborativas entre os diferentes intervenientes.

O agrupamento AgN faz o Planeamento da Atividade Letiva com uma aposta na oferta formativa diferenciada, nomeadamente através de Cursos de Educação e Formação que certificam os alunos ao nível do 3º ciclo e respondem aos seus interesses. A promoção de ações de formação e sensibilização de temas relacionados com a saúde, em colaboração com as Unidades de Saúde Familiar, tem sido constante e demonstrou ser também uma mais-valia para a comunidade educativa. As Atividades de Enriquecimento Curricular têm contribuído para a aquisição de competências transversais significativas.

No que concerne à Adequação do Ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos Alunos; no agrupamento AgSC, utilizam-se métodos diferentes para turmas diferentes, a aposta em metodologias diferenciadas em situação de sala de aula, a adoção de metodologias colaborativas e ativas, são estratégias que fazem parte do “roteiro” do agrupamento. São identificados todos os projetos integrados no PEA considerados pilares estruturantes da dinâmica das turmas e do desenvolvimento dos PCT's.

Sobre o mesmo tema verifica-se que no agrupamento AgN, são identificados todos os projetos integrados no PEA da dinâmica das turmas e do desenvolvimento dos PCT. A oferta formativa de cursos de educação e formação bem como de percursos alternativos serve este propósito. Tem havido uma maior integração no processo educativo dos técnicos especializados que trabalham com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assim

como o fortalecimento da colaboração destes técnicos com os diferentes intervenientes considerados pilares estruturantes.

Sobre as Metodologias Ativas e Experimentais nas Aprendizagens, o agrupamento AgSC aposta no ensino experimental das ciências, incentivando a utilização dos laboratórios, para isso foram desdobradas as turmas de ciências e de físico-química de forma a promover e facilitar o trabalho. Criação do Laboratório de matemática com transferência de pelo menos uma aula de cada turma para esse espaço pedagógico. Utilização do “Jogo” como elemento motivador das aprendizagens. Abordagem da área de projeto como área curricular que está ao serviço dos PCT’s e deles é expressão.

A Valorização da dimensão artística é uma vertente considerada de grande importância para as dinâmicas de inclusão e de aperfeiçoamento das competências sociais. No agrupamento AgSC, esta vertente da educação é assegurada de forma transversal a partir de situações educativas que recuperam a memória histórica, asseguram a preservação do património (natural e edificado), reabilitam contextos culturais locais. Através das visitas de estudo e das aulas de campo, são fornecidas situações de apreciação estético/artístico/criativas. Através do Projeto aMISA, (a minha sala de aula), os alunos aperfeiçoam o sentido estético e de preservação da sua sala de aula e da sua escola.

A opção de Expressão Artística e da Iniciação Musical desenvolvidas no 1.º ciclo, do Teatro/ Expressão Dramática e da Música no 3.º ciclo, da Dança em todo o ensino básico, é o reflexo da importância que o agrupamento confere a esta dimensão.

No agrupamento AgN é através das visitas de estudo que são fornecidas situações de apreciação estética, artística e criativa. As atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo incluem a educação pela arte e o ensino da música nas quais é desenvolvida a expressão artística e a expressão dramática. Nos 7º e 8º anos existe a oferta de Educação Musical a par com a Educação Tecnológica. O programa de educação estética e artística é promovido pelo agrupamento.

O Estímulo à inovação, à criatividade e à capacidade de resolução de problemas, é levado à prática pelo agrupamento AgSC, pela partilha de boas práticas entre os docentes dos vários departamentos que têm reflexo na qualidade do trabalho docente estimulando a inovação e a criatividade. O recurso a novas experiências educativas como a generalização da aplicação dos testes intermédios permite aos discentes a familiarização com o tipo de prova de exame a que serão sujeitos no final do ano. O agrupamento introduziu a realização de “provas de aferição intermédias” (5.º, 7.º e 8.º ano), o que permite analisar o grau de aquisição de conhecimentos e competências e identificar os pontos que carecem atuação futura. O desenvolvimento do projeto “Porta Aberta” introduz novas práticas de partilha estimulando a criatividade.

A Mobilização dos recursos educativos, no AgSC, faz-se com a partilha de recursos quer se trate de recursos humanos quer de recursos materiais,

permite uma gestão mais eficiente e contribui para a criação de um espírito comum. No agrupamento AgN, no que diz respeito aos recursos humanos, proporciona-se, nos 2º e 3º ciclos, uma equipa de professores que dinamizam a sala de estudo com vista a apoiar os alunos nas suas aprendizagens. As aulas de apoio pedagógico acrescido (Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Físico-Química e Português Língua Não Materna), a Turma Mais, as aulas de explicitação de conteúdos preparatórias aos testes intermédios e exames nacionais, são atividades em implementação.

Nos dois agrupamentos é visível a preocupação pela valorização das potencialidades de cada criança/aluno, sendo que a gestão do processo de ensino/aprendizagem adequa as estratégias à promoção das áreas fortes dos alunos e à supressão das dificuldades inerentes às suas áreas fracas. As potencialidades de cada aluno são valorizadas com estratégias de trabalho de grupo, trabalho colaborativo ou de partilha de experiências.

É de realçar também o trabalho cooperativo e nalguns casos colaborativo entre docentes, através de uma prática de cooperação efetiva entre os docentes do agrupamento com a gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares, com a definição de metas e critérios de avaliação, coordenação pedagógica e trabalho cooperativo (produção de materiais didático/pedagógicos, instrumentos internos de aferição, estabelecimento conjunto de estratégias de diferenciação pedagógica e partilha de práticas científico-pedagógicas).

Segundo Formosinho, J. e Machado, J. (2009:103), O modelo de organização da escola por “Equipas Educativas” cobre uma diversidade de modos de implementação em função da variedade de fatores implicados na sua implementação – área, edifícios, equipa, materiais, personalidades, atitudes, tradição, relativa a planos de estudo. A construção de um *modus operandi* próprio em cada escola depende de diversos fatores, como a capacidade física e a população discente que ela acolhe, os espaços escolares arquitetonicamente concebidos para a pedagogia transmissiva, o tipo de equipamentos audiovisuais e bibliográficos. depende também da mobilidade docente e da descontinuidade educativa que ela introduz no coração da prática pedagógica (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2000:11). Depende, ainda, do sentimento de “pertença” dos professores, tradicionalmente mais “ligados” à Administração Educativa do que à escola em que trabalham, bem como da rejeição, pelos professores, de uma estruturação vertical e hierárquica, dos recursos financeiros recebidos e/ou gerados e do grau de autonomia na sua gestão. Depende finalmente do (des)conhecimento dos professores portugueses de modos pedagógicos alternativos de fazer pedagogia (Oliveira-Formosinho,2007).

CAPITULO IX
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Capítulo IX

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

9.1 – Conclusões.

O trabalho de investigação que desenvolvemos procurou dar um contributo para a compreensão da complexidade que caracteriza o conselho de turma, centrando as questões de investigação em três grandes eixos – ORGANIZAÇÃO, LIDERANÇA E AUTONOMIA. Procurámos, em cada um destes eixos centrais encontrar linhas de atuação determinantes que dessem respostas concretas e/ou pistas de atuação face aos objetivos traçados, anteriormente apresentados.

Cientes de que não há investigação que possa ser dada como concluída, estamos convictos que um trabalho de investigação, não vale somente pelos resultados que emergem, mas igualmente pelas “pistas” de reflexão que pode proporcionar. Identificámos um conjunto de características de escolas eficazes, incluindo missão, visão/estratégia, liderança, elevados padrões académicos, competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, família e comunidade, desenvolvimento profissional de professores/educadores e constante monitorização (Black, 2008).

Com este trabalho pretendemos trazer ao debate e à reflexão o papel do conselho de turma, coordenado pelo respetivo diretor de turma, nos processos de gestão curricular onde intervém como professor, mediador, gestor e líder de equipas pedagógicas. As escolas públicas têm um mandato claro para promover uma educação de qualidade e o sucesso educativo dos alunos, pelo que este trabalho pretendeu elencar os contributos dos professores em geral e do conselho de turma em particular, para que seja garantido um ensino com qualidade, equidade e promotor de sucesso escolar.

Os conceitos elencados confluem para uma escola mais investigativa, mais reflexiva sobre a ação de todos os agentes educativos para ocorrerem mudanças e que contribua ela própria para a inovação e desenvolvimento curricular. Face à diversidade dos contextos escolares, o currículo deve ser aberto e flexível, isto é, é o currículo que se adapta ao aluno e não o oposto (Viegas, 2003). Neste contexto, o diretor de turma tem um papel crucial porque é

um líder na gestão do currículo e de equipas pedagógicas mas também pela experiência que transporta que irá promover mudanças

e inovações nos outros professores e na comunidade educativa. O professor é o construtor do currículo e não um mero executor de orientações curriculares, tem um maior protagonismo, toma decisões em momentos difíceis e em ambientes controversos (Borrallho & Neutel, 2011), pelo que advogamos recentrar o papel do professor e do diretor de turma, contribuindo para a sua valorização profissional.

É necessário operar mudanças profundas e efetivas e não apenas no discurso, repensando a distribuição dos poderes na organização escolar e criar dinâmicas reguladoras Escola/Família e trilhando caminhos para a inclusão sem perpetuarmos formas subtis de exclusão (César, 2012).

Como diz Nóvoa (2007) os professores reaparecem como elementos insubstituíveis na promoção da aprendizagem, na integração para responder à diversidade e no uso de novas tecnologias, ferramentas aos dispor de todos os atores educativos. Julgamos também pertinente que deve haver fóruns de discussão e de partilha na linha de Lopes (2011) em sede de todos os órgãos e estruturas de coordenação educativa. A liderança intermédia é fulcral para a escola ser inclusiva e de excelência procurando a qualidade da educação em detrimento da já cimentada educação para todos.

Urge, assim, uma caminhada curricular inovadora, solidária e colaborativa pois um Conselho de turma eficaz, coordenado por um diretor de turma capaz de imprimir confiança nos seus pares bem como potenciar formas de participação dos alunos e das famílias está a contribuir para que a escola se torne mais reflexiva, equitativa e justa.

É nosso anseio que a escola seja um projeto compartilhado, pois os seus problemas resolvem-se com mais participação (Gomes, 2006). Para Fernandes (2007), a melhoria da qualidade da educação básica passa por políticas educativas e curriculares que não entrem constantemente em rutura e por uma atitude social que olhe a educação como espaço de emancipação e os professores como fomentadores dessa emancipação.

ORGANIZAÇÃO – “Comparar o funcionamento do conselho de Turma (CT) com o exercício de equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagem no contexto da escola atual” foi um dos objetivos que nos propusemos atingir e para o qual obtivemos as seguintes conclusões.

A estrutura Conselho de Turma é um elemento fulcral na integração e coordenação dos diferentes elementos da organização. Evidencia-se, no entanto, 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. A distribuição de direções de turma para mero completamento de horários, quase sempre a professores menos experientes — prática infelizmente ainda frequente — não tem qualquer sentido se queremos que o diretor de turma assuma as funções de gestão curricular e

coordenação pedagógica que realmente lhe cabem. 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.

Quanto a “Conhecer o trabalho do conselho de turma (CT) em relação às competências básicas”, outro dos objetivos do nosso estudo, o conselho de turma terá que passar a ser reconhecido como um órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica, como aliás está definido nos textos legais. Constatamos que existem evidentes diferenças estatísticas nas conceções sobre o papel e a abrangência da atuação do coordenador dos diretores de turma, dando uma importância relativa a um órgão de gestão intermédia que detém a ligação entre o conselho pedagógico e os titulares / diretores de turma, e que será indispensável na construção das estratégias para a aquisição das competências básicas. Ressalta a dificuldade de estabelecer uma tendência clara de opinião, sobre uma questão tão importante como a ação determinante que pode, e deve ter, o coordenador de diretores de turma, na implementação de projetos orientação e de apoio educativo. Nas justificações às respostas mais uma vez se verifica muita discrepância nas opiniões quando apresentadas de forma aberta.

É no conselho pedagógico, onde o coordenador dos diretores de turma / conselho de docentes tem assento e capacidade de informação e decisão, que se poderá apreciar as atividades desenvolvidas no âmbito do apoio educativo, avaliando a adequação das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas.

Por tudo isto, esta atribuição do coordenador dos diretores de turma, não deveria suscitar dúvidas quanto à sua importância, o que não se verifica, e revela ainda alguma falta de esclarecimento sobre o papel das lideranças intermédias. Só o coordenador dos diretores de turma pode intervir de forma concertada no conselho pedagógico, ou junto dos órgãos de gestão de topo, assumindo a representatividade dos seus pares, diretores de turma e tomando colegialmente decisões que promovam as condições necessárias ao trabalho do diretor de turma. Estas diferenças são notórias também ao fazer a análise de conteúdo às justificações dos respondentes às respostas dadas, onde de forma clara se verifica que os inquiridos privilegiam a atribuição de “Coordenar as atividades dos Diretor de Turma” – uma função mais de gestão pedagógica organizacional, em detrimento das atribuições de índole mais interventiva no âmbito do desenvolvimento e flexibilização curricular.

A abrangência ou complementaridade desses domínios da ação do coordenador dos diretores de turma, desde a ordem mais motivacional à mais pedagógico-curricular, coloca o coordenador dos diretores de turma na posição de peça chave na construção de uma escola eficaz. Assim, para além de um conhecimento bem sustentado da cultura da escola e dos diretores de turma, tem de estar ao corrente dos desenhos curriculares, gerindo a reflexão em torno dos domínios onde a reclamada autonomia das escolas e dos docentes possa ser afirmada e conquistada.

A monitorização dos projetos pedagógicos das turmas, sendo de especial importância numa perspetiva de cultura de escola, de diferenciação e flexibilização curricular, de partilha de ideias e soluções para a ultrapassagem de

obstáculos de natureza da aquisição das competências básicas, social e de organização estrutural, não deverá, segundo Roldão (1995), ser uma ação que se desenvolva sob a exclusiva responsabilidade do professor ou do diretor de turma, na medida em que este realiza a sua atividade no quadro do sistema escolar em que está inserido. – Por sua vez integrado no contexto do sistema educativo no seu todo.

A gestão da escola no seu todo, e ao nível dos órgãos diretivos em particular, tem que incorporar ajustes que permitam criar condições para a maior eficácia do funcionamento dos conselhos de turma, particularmente pela tentativa de reduzir o número de turmas atribuídas a cada docente, agrupando, por exemplo, conjuntos de docentes por grupos de turmas, estabelecendo reuniões por equipas pedagógicas de ano ou ciclo, o que é já uma prática corrente no primeiro ciclo do ensino básico, nos dois agrupamentos estudados e, no 2.º e 3.º ciclo, em experiências inovadoras, levadas à prática nos dois agrupamentos, nomeadamente o projeto “Porta Aberta” no AgSC, e o projeto Turma Mais, no AgN, que se revelaram muito eficazes. Estas experiências revelam que é possível contornar alguns obstáculos e iniciar novas formas de organização do conselho de turma. D3.1 afirma que – “A inclusão de mais um professor em certas áreas não disciplinares, atua-se dentro da legislação procurando um reforço do acompanhamento docente dos alunos”. Foi ainda possível verificar que na “Turma Mais” existe o alargamento do conselho de turma no que diz respeito à equipa de docentes.

Os entrevistados revelam também que não é fácil lançar estes projetos, pois colidem com estruturas já criadas e hábitos enraizados dos docentes. No entanto todos afirmam concordância com a necessidade de outras formas organizativas.

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 diretor de turma no coordenador da orientação e avaliação.

Nas experiências inovadoras encetadas pelos dois agrupamentos de escolas estudados; a “Porta Aberta” no AgSC e a “Turma Mais” no AgN, que enveredaram por modelos alternativos de gestão intermédia, constata-se que redundam a favor dos alunos, valorizando a pessoa de cada um, e realçando a ação das coordenadoras das equipas educativas. O tratamento dos inquéritos aos diretores/titulares de turma, coordenadores de DT/CD, das entrevistas aos diretores dos quatro agrupamentos, dos grupos de discussão e do *benchmarking* aos dois agrupamentos referidos, permite por em evidência os modelos direcionados para a colaboração docente, as dinâmicas de colaboração voluntária e de colaboração programada existentes no interior das Equipas Educativas, sempre acompanhadas de uma ação estratégica por parte das coordenadoras no sentido de melhorar os níveis de satisfação dos elementos da equipa e da criação de um clima de escola favorável. Verifica-se assim possível a constituição de uma comunidade de aprendizagem em que os desempenhos individuais convergem para um projeto que se desenvolve com, e para, os alunos.

Pode-se constatar também, que estando os dois modelos orientados para a integração curricular e para o trabalho em equipa, cada agrupamento planeou e pôs em prática modalidades distintas de organização/ação, concretizadas pelas respetivas equipas, de forma a cumprir os modelos sem os esgotar e deixando uma razoável margem de exploração futura. A introdução destes projetos nos agrupamentos permite que, citando Formosinho, J. e Machado, J (2009), “em torno do modelo dominante, se estabeleça um jogo entre ortodoxia e heresias que, ao mesmo tempo que expressam perspetivas diferentes de organização do trabalho docente, dão corpo a estratégias de legitimação, de autorização e de questionamento das Equipas, que convidam à problematização e à extração de ilações da introdução de uma inovação induzida num sistema centralizado e burocrático”.

As competências básicas que devem estar adquiridas à saída do ensino básico de nove anos devem ser o alvo prioritário e preferencial para a atuação do conselho de turma enquanto dinamizador, orientador e garante das aprendizagens significativas dos seus alunos. 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”.

Na procura de atingir o objetivo “Comparar o funcionamento do conselho de turma (CT) com o funcionamento das equipas educativas (EE) e se estas respondem com vantagens no contexto da escola atual”, dos dados obtidos verifica-se que, quanto à organização da escola/agrupamento por equipas educativas em detrimento da organização por conselhos de turma, é ainda uma matéria muito confusa. Este não é o modelo de organização que predomina no nosso sistema educativo e a sua adoção implicaria uma profunda reorganização de cada escola e do trabalho docente, confirma-se assim o referido por Esteves e Machado (2008). Concluímos que ainda existe muita confusão, mesmo ao nível do conceito, “equipas educativas”. Os docentes concordam com a sua existência mas não sabem muito bem como é o seu funcionamento. No entanto, mais de dois terços dos inquiridos (71,4%) consideram que as equipas educativas podem ser a resposta às dificuldades de funcionamento do conselho de turma. Esta perceção da mudança, tão necessária à organização pedagógica das escolas, está de acordo com a afirmação de (Formosinho, J e Machado, J; 2009:61), quando diz: - “A organização da escola por Equipas Educativas toma como unidade básica da organização intermédia da escola um conjunto de alunos, equivalente a várias turmas, cujo processo de ensino-aprendizagem é acompanhado pela mesma equipa de professores e comporta a gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das atividades escolares.

A partir da questão apresentada aos participantes nos grupos de discussão apurámos que os professores consideram que têm não uma, mas várias equipas educativas, devido ao tipo de organização pedagógica. Cada docente, e por conseguinte, cada diretor de turma, faz parte de vários grupos de docentes que trabalham com os respetivos grupos de alunos (CT). Estes grupos não correspondem, na realidade, a reais equipas pedagógicas, são em grande medida o alargamento temporário dos conselhos de turma e lidam com os

mesmos constrangimentos daqueles. Alegam, algumas vezes, que o conselho de turma é já uma equipa educativa, visto que é constituído por um grupo de docentes, responsável por um grupo de alunos, mas não conhecem a sua filosofia, a sua organização, em contraste com o conselho de turma, portanto, não fazem muitas comparações! Referem, no entanto, quer nas respostas aos inquéritos, quer nas entrevistas aos diretores de escolas, quer ainda nos grupos de discussão, que concordam com a existência de equipas educativas. Aqueles que já experimentaram outras formas de organização (Turma Mais, Porta Aberta, Fénix, TEIPs.), onde a gestão flexível dos currículos é evidente e onde, por força de diferentes formas de organização há necessidade de um trabalho colaborativo mais profundo, acreditam, porque já experimentaram, que deverá haver outra forma de organização e funcionamento do conselho de turma (CT), já que este, segundo a legislação atual, se encontra ligado ao sistema vigente, e para já incontornável, de organização administrativa. O resultado do tratamento dos instrumentos de investigação aplicados no estudo revelam que na opinião dos vários intervenientes, “A autonomia supostamente dada às escolas não permite outras formas de organização (anos de escolaridade e turmas), a não ser a do Conselho de Turma, com a organização que hoje conhecemos. O Projeto Curricular de Turma assenta em formas de trabalho cooperativo dos docentes que integram os conselhos de turma, promotoras de dinâmicas criativas e pragmáticas (Santana & Azevedo, 2002; Sobral et al., 2002) e visa contribuir para que as aprendizagens dos alunos de cada turma sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, constituindo um microsistema que tem como contexto a sala de aula (Pacheco, 2001).

Interligado com o funcionamento do conselho de turma e das equipas educativas, o objetivo “Conhecer e avaliar o trabalho colaborativo”, permitiu-nos estabelecer os contornos desta problemática, reconhecendo obstáculos e conhecendo estratégias inovadoras para os ultrapassar, embora muitas vezes encontrem um “muro” quase sempre intransponível - A falta de tempo - Tempos de trabalho individual e de trabalho de escola, colocados nos semanários horários, atribuídos aos docentes que, supostamente, seriam para trabalho colaborativo. Esta situação vai dificultar a realização das reuniões formais e informais, muitas vezes referidas como fundamentais para a partilha de ideias, conhecimento e construção de estratégias diversificadas de ensino. Ressalta igualmente que o funcionamento do conselho de turma implica uma mudança na natureza das reuniões, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efetiva gestão e intervenção, em lugar da habitual repetição/constatação dos problemas e situações surgidos na turma, em que se consome com pouca utilidade, muito do tempo disponível. Das citações codificadas com o código “Relação entre a estrutura organizacional do conselho de turma e o trabalho em equipa” selecionámos dez que traduzem o sentir dos diretores sobre esta problemática. Assim, é de realçar a opinião generalizada de que o número de conselhos de turma que estão atribuídos a cada docente, são impeditivos de “um clima de trabalho profícuo em que prevaleça o trabalho cooperativo ou colaborativo” como afirma – D1.1-1, no entanto os diretores são unânimes em afirmar que a essência do trabalho no conselho de turma deverá ser colaborativo, como podemos verificar na afirmação de – D2.1-2, “Sim efetivamente, a base do

trabalho do conselho de turma deve ser trabalho colaborativo”. Outro dos aspetos revelados tem a ver com o conteúdo e o desenrolar das reuniões, para D3.1-1, “ (...) a nossa legislação está perfeitamente definida sobre o papel do Conselho de Turma, agora aquilo que de facto às vezes acontece é que às vezes os conselhos de turma são mais reunião de (...), debate-se ali outros assuntos paralelos e não se discute aquilo que é necessário, * alunos, o seu percurso e as suas potencialidades, competências que temos de definir para eles e acompanhá-los, temos que os monitorizar, e isso às vezes é que de facto ...*”. No conselho de turma o trabalho que ainda prevalece é o trabalho cooperativo, pois, segundo D4.1-1 – “o trabalho de equipa que se verifica num conselho de turma, resulta no geral da soma das partes (entendendo as partes como cada uma das áreas disciplinares ou não disciplinares) e não tanto um verdadeiro trabalho de colaboração e cooperação para a construção de um currículo integrador e globalizante. Um aspeto a realçar é o facto de várias referências, quanto à dificuldade de funcionamento do conselho de turma, quando reúne com pouco tempo e também a deficiente participação de alguns professores, que não partilham as suas preocupações, não encontrando soluções conjuntas para resolver os problemas

O Conselho de Turma 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. O Projeto Curricular de Turma assenta em formas de trabalho cooperativo, dos docentes que integram os conselhos de turma, promotoras de dinâmicas criativas e pragmáticas (Santana & Azevedo, 2002; Sobral et al., 2002) e visa contribuir para que as aprendizagens dos alunos de cada turma sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, constituindo um microssistema que tem como contexto a sala de aula (Pacheco, 2001)

A LIDERANÇA constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas, de modo particular em alguns contextos geográficos. Não obstante assumirmos neste estudo que as escolas manifestam especificidades relativamente a outras organizações, também reconhecemos que os estudos situados no domínio educacional não podem ficar imunes às contribuições de outras áreas.

Alcançar o objetivo “Questionar as condições efetivas para o exercício da liderança pelo DT/coordenador de equipa”, será contribuir para o conhecimento aprofundado da função do diretor de turma enquanto gestor intermédio e, responsável pela liderança do grupo turma e do seu conselho de turma. Será também, perceber o campo de ação limitado em que se movem estas lideranças, as dificuldades de relacionamento entre órgãos de gestão, e de relacionamento entre pares.

Ao diretor de turma cabe a liderança do processo de gestão curricular, no quadro do conselho de turma. Como? «O papel do diretor de turma é também relevante na gestão das próprias relações que se estabelecem no seio do conselho, dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão. O diretor de turma tem de gerir, antes de mais nada, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho, nomeadamente:

- Conhecendo os objetivos e a natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha;
- Valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno;
- Conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas;
- Apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.

Dos dados apurados, realçamos o papel fundamental do diretor de turma, pois detém um papel relevante na liderança e gestão das relações que se estabelecem no seio do conselho de turma, a eficácia do funcionamento deste órgão depende muito da sua estratégia como líder. O diretor de turma tem de gerir, antes de mais, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho, nomeadamente: conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha; valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno; conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar, bem como as suas preferências em termos de tarefas colaborativas e cooperativas; dinamizando e apelando à responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma; na dinamização da atividade no conselho de turma; adotando estratégias diversas que operacionalizem com mais eficácia o trabalho dos professores no quadro deste órgão. O desenvolvimento de culturas colaborativas e de comunidades de aprendizagem, deve ser assumido pelos líderes, que devem fazer parte dessas mesmas comunidades colaborativas no intuito de clarificar metas e papéis de colaboração, de encorajar o compromisso entre os colaboradores e de fornecer recursos de apoio adequados e consistentes ao trabalho colaborativo (Hargreaves,1998; Lima,2002).

Dá-se realce à grande complexidade de competências exigidas ao diretor de turma, quer em questões pedagógicas, quer nas questões burocráticas, que é ao mesmo tempo, professor de um grupo-turma, e que deve desenvolver com alunos, professores e pais/encarregados de educação, em articulação com os órgãos de gestão da escola, um trabalho colaborativo, dispondo para isso somente de uma redução de duas horas equiparadas a letivas, relativamente aos seus pares, que não são diretores de turma. Roldão (1995) sustenta que se deve restituir as funções do diretor de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular de modo a contribuir para uma educação de qualidade na escola. Evidencia-se também necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição de direções de turma que não pode, de modo algum, ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída. Convém

que se proceda a uma definição clara dos conceitos de reconstrução curricular, diferenciação curricular, adequação curricular e construção curricular.

O diretor de turma “deverá”, no âmbito das suas funções de gestor/coordenador, analisar com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os docentes refletirem em conjunto sobre as propostas nele contidas e decidirem quais as prioridades a adotar face à análise da situação da turma. Como nos relembra Hallinger (2003), relativamente ao processo ensino/aprendizagem, as práticas de gestão que envolvem uma aproximação ao ambiente das aulas e consequente supervisão do que sucede dentro da sala de aula, são importantes fatores promotores das aprendizagens dos alunos.

Sobressai igualmente deste nosso estudo, que as respostas ao inquérito, as opiniões formuladas nas entrevistas e nos grupos de discussão, e o *benchmarking* realizado, nos dão garantias de concluirmos que o perfil do diretor de turma deverá ser o de um profissional de educação, “motivado e que consegue motivar”, “organizado”, “tem de acima de tudo gostar daquilo que está a fazer”, “ter sensibilidade”, “ser uma pessoa com muito bom senso”, etc., 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.

É de realçar as justificações dadas nas respostas à questão 11- Atribuições do coordenador dos titulares/diretores de turma - onde de forma clara se verifica que os inquiridos privilegiam a atribuição de “Coordenar as atividades dos Diretor de Turma” – uma função mais de gestão pedagógica organizacional, em detrimento das atribuições de índole mais interventiva no âmbito do desenvolvimento e flexibilização curricular.

Ao longo da nossa investigação fomos construindo, a partir dos dados recolhidos um ideal de liderança de topo e intermédia, concluindo que o perfil dos diferentes líderes se encaixa em pessoas com “carisma” próprio, capazes de promover o sucesso escolar e implementar eficácia na organização, com união de todos os atores, conhecedores da realidade onde estão inseridos os respetivos agrupamentos. As lideranças eficazes conseguem, “com a prata da casa”, utilizando frases dos nossos entrevistados, que estas se transformem na contribuição chave para o cumprimento da missão das organizações escolares. Concluiremos que em termos do grande eixo- Liderança – torna-se evidente que o patamar de excelência só será alcançável com uma gestão de inovação e de qualidade, partilhada, quer elas sejam de topo ou intermédias. A gestão dos agrupamentos, como se refere nas entrevistas e nos grupos de discussão, não é tarefa fácil, é um desafio, constituindo-se como um estímulo a novas situações, visando a construção de saberes e práticas mais adequadas aos desafios profissionais que se colocam no quotidiano das instituições.

Este desígnio é evidente no *benchmarking* efetuado onde podemos constatar no Relatório de Avaliação Externa do AgSC, levado a efeito pelo Grupo de Trabalho para o novo ciclo da Avaliação Externa das Escolas, da Inspeção Geral de Educação – “Pontos Fortes – A equipa de avaliação realça os

seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento: “Implementação do projeto Porta Aberta, com a finalidade de criar condições de sucesso a todos os alunos; “Liderança forte, disponível e aberta do diretor, que tem permitido a emergência de lideranças participativas nos diferentes órgãos de gestão intermédia”. No relatório da Avaliação Externa efetuada no agrupamento AgN, nos Pontos fortes lê-se: “O trabalho em rede na união de esforços para a prevenção e redução da desistência e abandono” e nas Áreas de melhoria – “A generalização do trabalho cooperativo tendo em vista a diminuição das resistências individuais e a melhoria das práticas educativas”. A aplicação do *Benchmarking* permitiu estabelecer a comparação entre os aspetos organizativos dos dois agrupamentos e relacioná-los com a implementação e funcionamento das equipas educativas, evidenciando o trabalho colaborativo. A organização da escola para o trabalho colaborativo associa o desenvolvimento organizacional com o desenvolvimento profissional numa comunidade de prática que ao mesmo tempo que estrutura a escola, cria condições para o trabalho colaborativo e para a modificação das práticas docentes.

O tratamento dos dados obtidos nos dois grupos de discussão, a partir da codificação dos documentos, permitiu obter um conjunto alargado de citações sobre as condições para o exercício da liderança pelo diretor de turma que vão confirmar as tendências de opinião já firmadas quer nos dados do tratamento dos inquéritos quer na análise de conteúdo das entrevistas

Como afirma Barroso (1999), citado por Silva (2010:83), “não pode haver autonomia sem liderança”. O nosso estudo vem confirmar, nos agrupamentos estudados, a presença de elementos importantes de um modelo de práticas de liderança de sucesso que envolvem: a construção de uma visão e a definição da missão das organizações, desenho das diferentes funções e responsabilidades, a gestão dos processos de ensino/aprendizagem, preocupação com o desenvolvimento profissional, entre outros.

AUTONOMIA – Os diferentes perfis das escolas, na opinião dos seus diretores, estão assentes em distintas visões da sua missão estratégica, tendem a refletir os traços culturais destas instituições. Estas diferentes formas de conceber a escola e de nortear a sua missão estratégica traduzem diferentes níveis de apropriação dos processos políticos, indutores também de distintas práticas de intervenção democrática e de construção da autonomia. A interrogação que se impõe no imediato é a de saber de que forma a missão da escola e as suas linhas de rumo condicionam, potenciando ou limitando, a construção de práticas democráticas de participação.

O significado de autonomia para os diretores entrevistados, assenta num maior reforço de competências e de responsabilização, sublinhando as “particularidades” e as “contrapartidas”. Os nossos entrevistados atribuíram 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, impedindo-a de recrutar antecipadamente os

docentes pretendidos. Face a todos os normativos existentes, 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”. Por outro lado, a Escola depara-se com a interferência da Administração, recebendo frequentemente, tal como as demais, orientações que são para cumprir e relegam a autonomia da escola para a operacionalização local da decisão superior. Esta “interferência” no plano da regulamentação do *modus operandi* de todas as escolas é percebida pelas escolas como “obstaculizando a diversidade de operacionalização das políticas, desincentivando a possibilidade de normas e regras específicas, potenciando a homogeneização das práticas gestionárias, promovendo a indiferenciação das escolas, convidando as escolas a uma autonomia funcional e até “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, em que são transferidas para as escolas competências que não foram solicitadas. Assim, a autonomia continua a ser uma ficção, situando-se mais no plano retórico do que no plano prático, sendo frequente nos discursos políticos. Barroso (2004:49) refere que a autonomia é uma “ficção necessária” num regime democrático e, nessa “ficção necessária”, enquadram-se as políticas de governação por contrato.

As citações dos entrevistados, Quadro 232, referem que não têm suficiente autonomia financeira e que esse aspeto condiciona todo o resto. Um outro aspeto referido por todos os diretores é o facto de não terem “margem de manobra” sobre a afetação dos recursos humanos, quer de docentes quer de pessoal especializado ou não docente. D1-33 – “De facto não temos grande margem de manobra sobre as afetações dos recursos humanos”, ou como diz D2-90 – “quanto à outra temos constrangimentos, a própria legislação diz quando é na distribuição de serviço temos que nos reter só por ali, estamos condicionados. Disciplinas, grupos, habilitações, horas, etc., e mais com as alterações que vêm agora, já vêm novas alterações que não nos deixam algum tempo, mesmo se a autonomia pudesse ser ou ter aquela que gostaríamos, que fosse mais alargada em vários âmbitos, ou seja autonomia em que pudéssemos escolher os professores, em vez de ser por concurso”. Outro aspeto que os diretores mencionam está relacionado com os Rankings e a sua utilização para seriar as escolas sem ter em conta o contexto e a situação de partida do meio sociocultural dos alunos, D2-93 afirma – “Como nos Rankings, que tipo de autonomia é que temos nos rankings sabendo que o tipo de alunos que nós temos, o meio onde está inserido, a questão social, como é que se pode comparar o que não é comparável?”

Contudo, a autonomia continua a ser almejada, continua a ser a “terra prometida” e as escolas querem estar na “linha da frente”. Os Agrupamentos de Escolas em que desenvolvemos o nosso estudo apresentam práticas de autoavaliação e de autorregulação. Estas práticas foram importantes para que tivessem um bom conhecimento de si e dos seus problemas, que lhes permitiram equacionar prioridades e hierarquizar as pretensões daquilo que era mais necessário.

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 dos seus alunos. 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 por parte da escola processa-se por sua vez, em vários níveis: da própria escola, da turma e dos professores.

É no Conselho de turma que o trabalho colaborativo e cooperativo deverá atingir maior significado, pois é nele que o trabalho reflexivo de Gestão e de Articulação do Currículo se desenvolve. Deste modo, pode-se articular procedimentos e métodos de trabalho que contribuam para a rentabilização do processo de ensino e de aprendizagem. Tal lógica de funcionamento do conselho de turma implica uma mudança na natureza das reuniões, rentabilizando parte do seu tempo para tarefas de efetiva gestão e intervenção, em lugar do habitual repetição /constatação dos problemas e situações surgidas na turma, em que se consome, às vezes com pouca utilidade, muito do tempo disponível.

Efetivamente, não é possível compreender o processo de ensino – aprendizagem se não houver uma reflexão sobre as razões subjacentes a tudo quanto fazem professores e alunos. Segundo Zabalza (1990:156, cit. por Vilar, 1994:57), “o ponto de partida será considerar o ensino como uma ação”. Podemos então concluir que, nesta perspetiva, o currículo é a ação pedagógica a desenvolver ao longo do ano letivo por todos os intervenientes no processo educativo e tem como objetivo final a aquisição das competências básicas previamente definidas pela legislação vigente. Trata-se afinal de restituir as funções do diretor de turma ao seu lugar no quadro da gestão escolar e curricular, de modo a que esta função possa, de facto, contribuir, como peça-chave que é, para que a escola possa oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade. Uma outra área de referência relevante para esta temática refere-se à dimensão do projeto de escola no campo da gestão global e, especificamente, no que se refere ao reequacionamento do currículo no quadro de um projeto contextualizado.

Continuamos no entanto, ao longo do tratamento dos dados a questionar a autonomia do conselho de turma visto que está limitado a uma ação predominantemente burocrática. O exercício equilibrado das suas funções terá de integrar e articular a gestão das três vertentes - alunos, pais, professores - gerindo-as em termos da interação/cooperação entre os docentes de uma turma, o que implica alguma reconversão do tipo de atividade a assumir pelos conselhos de turma, nomeadamente em períodos críticos do ano letivo, como é o caso do período de preparação anterior ao início das aulas e da fase pós-ano letivo, em que muita da reflexão e análise sugeridas podem ser preparadas.

O estudo torna visível, relativamente aos docentes que integram o CT, a necessidade de uma reconversão das suas práticas em termos de valorizarem de forma diferente a função colegial da órgão conselho de turma, equacionando a sua atividade docente, autónoma e específica, numa perspetiva integrada e articulada com os restantes docentes da turma e em colaboração estreita com o

diretor de turma sendo necessário que os professores claramente se reconheçam e assumam como atores/autores intervenientes, produtores de saber e decisores na gestão pedagógica.

A generalização da frequência escolar e a implementação de políticas de inclusão obrigaram a escola a repensar o seu funcionamento, nomeadamente ao nível do desenvolvimento curricular, da formação de professores e da organização e gestão escolar (Formosinho e Machado, 2009).

Terminada esta investigação, fazemos um reencontro com o objeto do nosso estudo - **A Organização; Liderança e Autonomia do Conselho de Turma face à Escola atual, na perspetiva dos seus diferentes atores** – verificando que foi um encontro natural, já que os conceitos ORGANIZAÇÃO, LIDERANÇA e AUTONOMIA estão interligados, movem-se, cruzam-se para dar resposta aos objetivos traçados. Concluimos afirmando o sucesso do Conselho de Turma face à Escola Atual, corre alguns perigos que passam pelo apegamento de alguns professores, e gestores a fórmulas ultrapassadas de ensino e gestão, a Administração que “diz que altera mas não altera nada”, a pouca apetência e o 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. Há necessidade de alargar horizontes, procurar o real envolvente, outros espaços sociais e novas áreas de atividade. Muito haverá ainda para dizer e aprofundar mas queremos acrescentar que o modelo de organização por equipas educativas é ainda uma utopia. A geometria das turmas muda de ano para ano em função do fluxo de entradas no início de cada ano letivo e a alocação de professores a cada turma depende da carga horária relativa às disciplinas lecionadas e da redução da componente letiva decorrente da evolução na carreira docente, pelo exercício de cargos e funções de orientação educativa e pela integração em projetos. Será muito 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” e “cada professor tem acesso a todas as turmas e grupos, partilha com os restantes membros da equipa a informação sobre todos e cada um dos alunos, de cuja instrução são conjuntamente responsáveis” (Orden, 1969:224).

9.2 – Limitações.

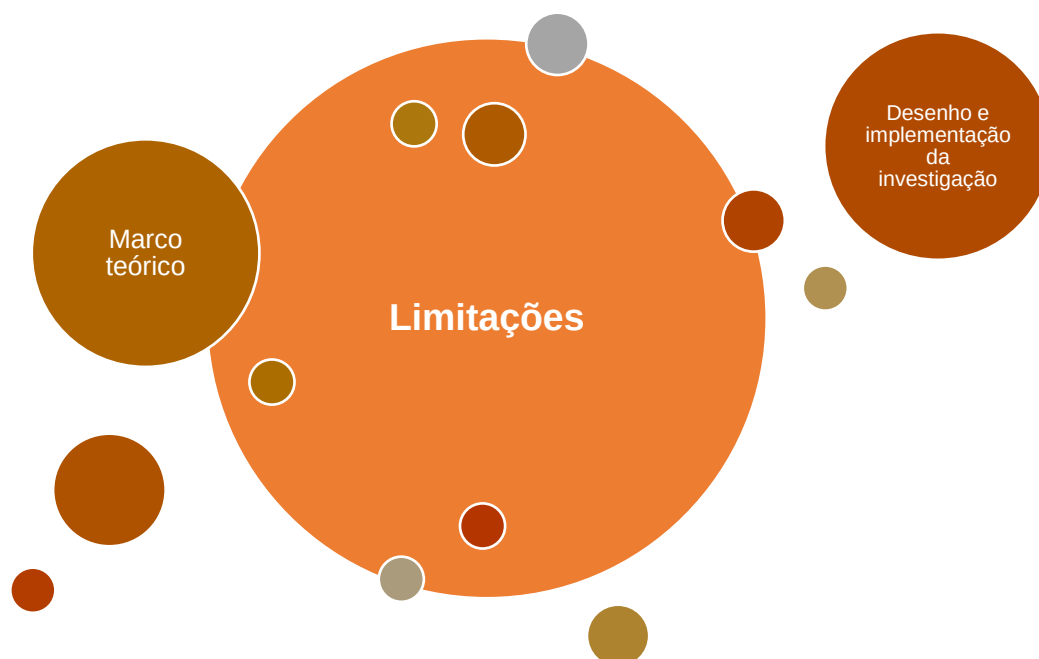
Com este trabalho pretendemos trazer ao debate e à reflexão o papel do Conselho de Turma, tomando como ponto de partida as nossas inquietações.

Limitações de variadíssima ordem condicionaram a nossa investigação. A primeira condicionante e certamente a mais óbvia limitação decorre das opções teóricas que foram privilegiadas, muito embora tenham sido selecionadas com base em critérios de pertinência em relação ao objeto de estudo, dimensão razoável do programa de leitura, elementos de análise e de interpretação de abordagens diversificadas (...) (Quivy, 1998). Outra limitação prende-se obviamente com a seleção e utilização de metodologias e instrumentos de

investigação, pela natureza e individualidade dos dados que obtivemos, que serão sempre recriados pelo nosso próprio olhar e pela riqueza do campo de investigação. Recordamos que nunca foi nosso propósito generalizar resultados, mas aprofundar o estudo sobre uma realidade complexa.

A partir da Figura 61, procuramos ilustrar as limitações do estudo por nós realizado.

Figura 61 - Limitações do Estudo.



Muitas questões ficaram por responder, entre outras razões, simplesmente porque não foram colocadas, ou não o foram devidamente. Problematicar de que modo as equipas educativas são uma resposta às dificuldades da escola atual em contraponto ao conselho de turma, constitui um percurso de indagação que se nos afigura bastante produtivo e a que gostaríamos de dar continuidade numa próxima oportunidade.

Outra limitação por nós identificada está relacionada com a falta de estudos com o mesmo objetivo desta investigação e com a mesma população alvo. Existem estudos, poucos, sobre o diretor de turma/titular de turma, mas em concreto sobre o conselho de turma a bibliografia é escassa pelo que o carácter exploratório limitou em termos de revisão de literatura e de comparação de resultados com outros estudos realizados.

Ainda sobre limitações encontradas, queremos salientar que o processo de *benchmarking*, no contexto educativo português, ainda muito pouco o nada praticado, nos dificultou por não haver suporte teórico, adaptado às escolas que

pudesse suportar neste campo, o nosso trabalho. Concluímos, no entanto, que o *benchmarking* pode igualmente contribuir para o aumento do desempenho das organizações educativas, pois permite a melhoria contínua das mesmas e dos seus processos, através da comparação e avaliação de desempenho, relativamente às melhores práticas existentes no sector. Aliás, o *benchmarking* tem-se revelado uma prática muito útil, noutros sectores, não só na busca do desempenho superior mas também na identificação dos problemas das organizações.

A principal dificuldade associada à implementação da medição de desempenho e do *benchmarking* está relacionada com a questão cultural das pessoas e das empresas, pois, por norma, existe pouca recetividade para se ser avaliado e comparado (Bramham, 1997).

Desde já importa sublinhar que considerando as limitações que explicitamente reconhecemos ao nosso trabalho, e outras que não chegámos a identificar, as "conclusões" que acabámos de apresentar devem ser tão só tomadas como uma "síntese", como um resultado provisório, um produto necessariamente inacabado.

Cremos, no entanto, ter dado um contributo, ainda que modesto, para a compreensão da complexidade que caracteriza a o Conselho de turma. A natureza do estudo que empreendemos e os constrangimentos de vária ordem com que nos deparámos impediram-nos de desenvolver com a profundidade desejável outras vertentes da intervenção do Conselho de Turma.

9.3 – Implicações.

Assumindo que chegámos a algumas conclusões, ainda que parciais, muito válidas para o contexto da nossa investigação, pretendemos deixar pistas de trabalho a merecerem respostas em futuras investigações:

Uma sugestão, passa pelo estudo ao nível dos órgãos de gestão superior, sobre a problemática das dinâmicas de trabalho colaborativo. A importância das equipas de liderança, de topo e intermédia (direção da escola, coordenadores de diretores de turma, diretores de turma/titulares de turma, coordenadores de departamento), na promoção de maiores índices de colaboração docente é, em nosso entender, merecedora de uma investigação aprofundada, no sentido de compreender a sua influência nas dinâmicas de trabalho docente.

Consideramos pertinente explorar as práticas de gestão curricular e das dinâmicas de trabalho docente, quer em contexto de departamento curricular como de conselho de turma. Conscientes que na dinamização da atividade e dos debates no conselho de turma, podem adotar-se estratégias que operacionalizem com mais eficácia o trabalho dos professores, sugerem-se algumas modalidades de trabalho, a título exemplificativo:

- Organizar subgrupos de docentes encarregados de preparar atividades (por exemplo, organização de um perfil de competências, preparação de um projeto interdisciplinar) ou temas de análise para as reuniões (por exemplo, estudo da caracterização global da turma, mediante levantamento prévio pelo diretor de turma);
- Propor modos de circulação prévia dos documentos elaborados pelos professores de uma reunião para outra, incidindo em questões comuns;
- Organizar modalidades de apresentação das finalidades e aspetos essenciais dos vários programas, através de breves sínteses escritas, que podem servir de base à definição de competências, capacidades e atitudes a desenvolver nas diferentes disciplinas;
- Organizar pequenos estudos de caso, relativamente a situações específicas de alunos ou problemas de aprendizagem globais, subdivididos em áreas de análise a cargo de grupos de dois ou três professores.

Outra hipótese de estudo seria tentar compreender de que forma as práticas de colaboração docente são potenciadoras de desenvolvimento profissional.

A aposta em sistemas estruturados de apoio ao trabalho dos Conselhos de Turma poderá ser um caminho para a sua valorização, promoção da cooperação e das parcerias para a inovação efetiva da liderança e do desenvolvimento profissional dos dirigentes educativos, incluindo através da cooperação intersectorial entre escolas, estabelecimentos do ensino superior e de formação profissional e o setor empresarial.

Promoção do intercâmbio de boas práticas e o desenvolvimento de métodos inovadores para uma liderança educativa eficaz, nomeadamente incentivando os dirigentes educativos a cooperarem com diferentes partes interessadas como empresas, associações da sociedade civil e os diferentes níveis dos estabelecimentos de ensino, tanto a nível internacional como no interior das comunidades locais.

Deixamos, em jeito de desafio algumas interrogações:

- Exequibilidade das Equipas Educativas – Realidade ou ficção?
- Autonomia das escolas – Como? Para quê?
- *Benchmarking* Educativo – Que modelo?
- Liderança – Poder ou autoridade?
- Reorganização pedagógica e administrativa – Para quando?
- Trabalho colaborativo – Formação inicial? Formação contínua?
- Até que ponto as organizações escolares têm conseguido ultrapassar as fortes tradições individualistas inerentes à profissão docente e as rígidas regulações?

BIBLIOGRAFIA GERAL

Legislação

1947

Decreto-Lei nº 36.507/1947, de 17 de setembro – Promulga a reforma do ensino liceal.

1967

Decreto-Lei nº 47.480/1967, de 2 de Janeiro – Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em substituição do 1º ciclo do Ensino Liceal

1974

Decreto-Lei nº735-A/74 de 21 de Dezembro – Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas.

1976

Decreto-Lei nº769-A/76 de 23 de Outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

1977

Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro – Regulamenta o funcionamento dos conselhos pedagógicos e define o regime disciplinar dos alunos.

1980

Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro – Regulamenta as novas atribuições e funcionamento dos conselhos pedagógicos bem como as competências de cada um dos seus membros, face aos Decretos-Lei n.ºs 519-T1/79 e 376/80.

1986

Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho – Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de apoio.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

1989

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 286/89 – Veio dar lugar a uma reorganização curricular, consagrada no Decreto-lei n.º6/2001.

1990

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro – Regula o regime da constituição, direitos e deveres a que ficam subordinadas as associações de pais.

1991

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Projeto de Lei nº 723, de Abril de 1991 – Define a gestão do ensino pré-escolar, básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais dos ensinos básico e secundário.

1992

Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro – Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.

1993

Despacho 113/ME/93, de 23 de junho – Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação – Medida 5.

1996

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto – Define o enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano letivo 1996/97.

1997

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho – Aprova medidas tendentes a criar condições para a aplicação de um novo regime de autonomia administração e gestão das escolas, a partir do ano letivo 1998/99, nomeadamente nos domínios do reordenamento da rede escolar e do reforço da autonomia.

Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho – Aprova medidas de incentivo, apoio e acompanhamento ao desenvolvimento, pelas escolas, de modalidades de gestão flexível do currículo.

1998

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

1999

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – Altera o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, por apreciação parlamentar

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho – Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão, aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de

Abril, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa e regime de coordenação.

2001

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Organização e Gestão do Currículo Nacional – Ensino Básico.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho – Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens do ensino básico.

2004

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

Portaria n.º 550 /C2004, de 21 de Maio - Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos Profissionais de nível secundário.

2005

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro – Reforça a competência do diretor de turma e implementa a avaliação externa.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro – Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto - Procede à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

2006

Despacho Normativo n.º 13599/2006, de 28 de Junho - Estabelece regras e princípios orientadores a observar na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente, bem como orientações a observar na programação e execução das atividades educativas.

2007

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro - Estabelece os termos de celebração dos contratos de autonomia realizados entre as escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e as Direções Regionais de Educação.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 17 de

fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, e 224/2006, de 13 de novembro, bem como o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, e alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 207/96, de 2 de novembro, e 155/99, de 10 de maio.

Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de Agosto - Estabelece, no âmbito da organização curricular do ensino secundário, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, o acompanhamento e a avaliação das atividades curriculares e de enriquecimento a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino do Português língua não materna.

2008

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho- No uso da autorização legislativa concedida pelas alíneas a) a e) eh) do n.º 1 do artigo 22º do Orçamento de Estado para 2008, aprovado pela Lei n.º 67-A/2007, de 31 de dezembro, desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação de acordo com o previsto no artigo 19º da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro – Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (Alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e; Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho de 2012).

O Despacho n.º 19 308/2008, de 21 de julho - permitiu que na distribuição de serviço se pudesse assumir o critério de procurar que, a cada professor fossem atribuídas apenas turmas do mesmo ano, procurando também que a cada professor se atribuisse o menor número de turmas possível

Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro - Define normas orientadoras para a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade

educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária.

2009

Lei nº 85/2009, de 27 de Setembro – Regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens, universalidade do Pré-escolar a partir dos 5 anos.

2010

Lei nº 39/2010, de 2 de Setembro – Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002

2012

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho – Procede à segunda alteração do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de Julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos (...).

Portaria n.º 256/2012, de 30 de agosto – Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência. (Alterada pela Portaria nº 44/2014, de 20 de fevereiro).

2013

Decreto-Lei nº91/2013 de 10 de Julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

AFONSO, A.et al. (1999). *Que fazer com os contratos de autonomia, Cadernos Correio Pedagógico*. Porto: Porto Editora.

AFONSO,N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação- Um guia Prático*.Porto: Asa Editores

ANGELINA C. et. al. (1999).*Contratos de Autonomia Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Asa Editores.

ALAIZ, V. (2004). *Avaliação das escolas: Atualidade e perspetivas*. Revista proFORMAR. Disponível em <http://www.proformar.org/> [acesso em 04-04-2014].

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- ALONSO, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia no Ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- ALONSO, L. (1998). *La Mirada Cualitativa en Sociologia*. Madrid: Fundamentos.
- ALONSO, L. (2000). *A Construção Social do Currículo: Uma abordagem ecológica e prático*. Revista da educação, Vol. IX.
- ALONSO, L. (2002). *Investigação e Práticas* – Revista do GEDEI. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- ALONSO, L. (2004). *Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas?* In atas do Seminário: Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI, realizado em 11 de Março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- ALONSO, L. et al. (2006). *O Currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (Texto policopiado).
- ALONSO, L. et. al. (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- ALONSO, L. et. al. (1996). *Desenvolvimento Curricular na Educação Básica – Caminhos para as Escolas Inclusiva*, 1ª Edição, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALONSO, I. Peralta, H. E Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projeto de Gestão Flexível do Currículo.*, disponível em <http://www.deb.min-edu.pt> [acesso em 11-06-2014].
- ALONSO, L. (2001). *A abordagem de projeto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- APPLE, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- ALVES, J. M., (1999). *Autonomia, participação e liderança*. In Carvalho, A, Alves, e Liderança. Porto: Edições Asa.
- ALVES, M.P (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- ANGELL-EGG, E. (1974) -*Introducción a las técnicas de investigación social*. 2.ed. Buenos Aires:Humanitas.

B

- BACKMAN, E. et al. (2007). *Governança Democrática das Escolas*. Conselho Nacional de Educação.
- BARAÑANO, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- BARDIN, L. – (2008) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.(obra original publicada em 1977).
- BARROSO, J. (1992). *Fazer da escola um Projeto*. In Canário, R. (org.) *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa-Organizações.
- BARROSO, J. et al. (1992). *Fórum Escola Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1999). *A Escola entre o Local e o Global – Perspetivas para o Século XXI*. Educa- Coleção Educa – Organizações.
- BARROSO, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.
- BARROSO, J. (2004). *A autonomia das escolas: Uma ficção necessária*. Revista Portuguesa de Educação.
- BARROSO, J. (2005). *Liderazgo y autonomia de los centros educativos*. In Revista Española de Pedagogia, 232, 423-441.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas E Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BEANE, A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didática Editora.
- BELL, J. (1997). (2008). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Coleção Trajetos. Lisboa: Gradiva.
- BICUDO, V. (2011), *Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez,
- BLACK, S. (2008). *The Keys to board excellence*. American School.
- BLOOM, S. HASTINGS, T. & MADAUS, F. (1983). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- BOAL, E., HESPANHA, C., NEVES, B. (1996). *Educação para todos Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- BOLIVAR A. (2003). *Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*, Porto: Edições Asa.
- BONAFÉ, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada.
- BORRALHO, A. & Neutel, S. (2011). *O Currículo nacional do ensino básico e a prática letiva dos professores de matemática*. Revista Iberoamericana de Educación, N.º 56.pp. 227-246.

C

- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CALLEJO, J. (2002a). *Grupo de Discusión: la apertura incoherente*. *Estudios de Sociolingüística*, 91-109.

- CAMP, Robert C. (1998). *Benchmarking: o caminho da qualidade total*. São Paulo: Pioneira.
- CANÁRIO, M.B.B. (1995). *Um partenariado Educativo para o Desenvolvimento Local*. In: Albano Estrela; João Barroso & Júlia Ferreira (Eds.) (1995), *A Escola, um objeto de estudo*. Atas do V Colóquio da AIPELF.
- CANÁRIO, M.B.B. (1999)). *Construir o Projeto Educativo Local: relato de uma experiência*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (org.) (1992) *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Lisboa: FML
- CANÁRIO, R. et al. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- CARMO & FERREIRA (1988). *Metodologia da Investigação*. Lisboa:UA.
- CARVALHO, A. et.al. (1999). *Contratos de Autonomia Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Asa Editores.
- CARVALHO, A. et.al. (2001). *Novo Conhecimento Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, A. A. (2007). *Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e ferramentas Online aos LMS*. Sísifo, nº 3.
- CAUDE, R. (SD). *Organizar e organizar-se: porque? Como?*. Lisboa: Pórtico.
- CÉSAR, M. (2012). *O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: caminhos para a inclusão ou retratos de forma (subtis) de exclusão?* Interações. N. 20, p. 255-292. Universidade de Lisboa, Lisboa: Instituto de Educação.
- CHAGAS, I. (2002). *Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem*. In M. Miguéns (Dir.). *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CHAROUX, O. (2006). *METODOLOGIA- Processo de Produção, Registro de Relato do Conhecimento*. S. Paulo: DVS Editora.
- COHEN, L. E MARRION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COSTA, J. (2000). *Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CRESWELL, J.W. (1997) *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks; London: SAGE.
- CUBAN, L. (1992). *Curriculum stability and change*. In Jackson, Ph. W. *Handbook of research on curriculum*, New York: Macmillan.

D

- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). Conferência Mundial. UNESCO.

- DESCHENES, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). *Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them*. Teachers College Record, 103 (4), 525- 547.
- DELORS, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Asa Editores.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME-DEB.
- DEWEY, J. (2007). *A Conceção Democrática da Educação*. Ramada: Edições Pedagogo.
- DEWEY, J. (2007). *Educação e Política. Igualdade, Pragmatismo e Democracia*. Ramada: Edições Pedagogo.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação – Dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA - 7.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- DOMÍNGUEZ, M., & DAVILA, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. In A. Gordo, & A. Serrano (Coords.) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.
- DURKHEIM, E. (1987). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.

E

- ELLIOTT, J. (1993). *El câmbio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- ESTEVES, Z. e MACHADO, J. (2008). *Organização da escola por equipas educativas*. Um estudo exploratório. Texto policopiado. Braga: Agrupamento de Escolas de Real.

F

- FAVINHA, M. (2002). *Mediação: uma forma para combater a indisciplina*. In A. Estrela e J. Ferreira (orgs.) *Violência e Indisciplina na Escola- Atas do XI Colóquio* (1^a ed.), Lisboa: ed. dos orgs. (Dep. Legal nº 171328/01).
- FAVINHA, M. (2007). *A Direção de Turma e a Mediação: a coordenação da gestão curricular no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico*. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento- texto 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* in Ensino Em- Revista. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v.17, nº 1.
- FAVINHA, M., GÓIS, M., & FERREIRA, A. (2012). *A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*. Repositório Científico de a Universidade de Évora. Disponível

<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf> [acesso em 02-06-2012].

- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, P. (2007). *E depois do projeto de “Gestão Flexível do Currículo*. Núcleo de Investigação, ECFI – CIIE - FPCE UP.
- FIGUEIREDO, O. (2002). *O Trabalho Colaborativo entre Professores como Forma de Promoção da Interdisciplinaridade no Ensino das Ciências*. Disponível em, <http://www.orlandofigueiredo.net/HomePage/files/trabalho2.pdf>. [acesso em 11-06-2014].
- FITZPATRIK, K.M. (2004). *Building Theories from Case Study Research*, Academy of Management, 14
- FONTES, A e FREIXO, A. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FORMOSINHO, J. (1988a). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas, *Revista Portuguesa de Educação*, 5, Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. et al. (1999). *Autonomia – Gestão e avaliação das Escolas*: Porto: Asa.
- FORMOSINHO, J. (1999). *A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada*, in Formosinho et al. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 11-23.
- FORMOSINHO, J. (2007). *O Currículo Uniforme de Tamanho único*. Ramada: Edições Pedagogo.
- FORMOSINHO, J. (2009). *A academização da formação de professores*. In João Formosinho (Coordenação), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2009). *Ser professor na escola de massas*. In João Formosinho (Coordenação), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e Ação docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. E MACHADO, J. (2009). *Equipas educativas - para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2009). *Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Fundação Manuel e Leão.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2010). *Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas*. in J. Formosinho e J. Machado (org.), *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

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

FULLAN, MICHAEL (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.

G

GALEGO, C., & GOMES, A. (2005). *Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação*. Revista Lusófona de Educação.

GAMA, S. (1992). *Pelo Sonho é que Vamos*. Lisboa: Ed. Ática

GARGATÉ.C e BALEIRO.O. (2002). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.

GARGATÉ. C. e BALEIRO O. (2002). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto editora.

GASPAR, M., e ROLDÃO, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIMENO,J. (1989). *Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica*. in Revista de Investigación e Innovación Escolar, 7. Sevilha: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilha.

GIMENO,J. (1994). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (7ª ed.). Madrid: Morata.

GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid:Morata.

GIMENO, J. (1996). *La Transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (2000). *A educação obrigatória – o seu sentido educativo e social*.Porto: Porto Editora.

GIMENO J. (2000). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a prática*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

GIROUX, H. A. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Profesión Docente.Docêncian.15. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf> [acesso em 22-06-2010].

GODOI, C. K., & COELHO, A. L. A. L. (2011). *Análise Sociológica do Discurso: Aproximação dos Elementos Epistemológicos, Metodológicos e Técnicos ao Campo Organizacional*. In *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Administração*. Brasil: Rio de Janeiro.

GOMES, A. (2006). *O problema não é o que funciona mal, mas saber o que funciona bem*.<http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=44D7A0E5BD364BD8AFF855BBACC8A080&channelid=0&schemaid=&opsel=1> [acesso em 20-06-2012].

- GOODSON, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- GOODSON, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editio
- GUERRA, M.A. (2001). *A escola que aprende*, Cadernos de Investigação e Práticas, CRIAP. Porto: Asa Editores.
- GUINOTE, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Porto: Asa.
- GUTIÉRREZ, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GUTIÉRREZ, J. (2009). Técnicas grupales. In J. Callejo, C. Val Cid, J. Gutiérrez, & A. V. Rojas. *Técnicas grupales en Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Ramón Areces.
- GUTIÉRREZ, J. (2011). Grupo de discusión: ¿prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta moebio*, 41, 105-122.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press.

H

- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- HENRY, M. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações, Gestão & Inovação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HESPANHA, C. (1994). *Escola Básica Integrada – A dualidade em questão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hill, M. e Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Edições Silabo.
- HIPÓLITO, J. (2011). *A contratualização como instrumentação da ação pública*. Em J. Barroso e N. Afonso (org.), *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 87-122.

I

- IBÁÑEZ, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica* (5ª ed.) Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- IBÁÑEZ, J. (2010). Como se realiza una investigación mediante grupo de discusión? In M. G. Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (3a ed.). Madrid: Alianza Editoria.l
- IGE Inspeção – geral da Educação. (2005). *Roteiro Aferição da Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas* <http://www.ige.minedu.pt/> [acesso em 10-04-2014].

- (IGE) Inspeção-geral da Educação (2009). *Avaliação externa das escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: IGE.
- (IGE) Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação externa das escolas – Relatório 2008-2009*. Lisboa: IGE.

J

- JESUS, S. (2000). *Trabalho em equipa entre os professores*. In S. Jesus, P. Campos, V. Alaiz, & J. Alves (Orgs.), *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições Asa.
- JOAQUIM, A. et al. (2003). *Avaliação dos Resultados Escolares*. Porto: Edições Asa.

K

- KELLY, A. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- KEMMIS, S. (1998). *El curriculum: mas allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KILPATRICK, W. (2007). *O Método de Projeto*. Ramada: Edições Pedagogo.

L

- LAPASSADE, G. (Org.). (1989). *Grupos, organizações e instituições* (3a ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- LAUREANO, R. e BOTELHO, C. (2012). *SPSS O meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- LEITE, C. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Problemas, Oportunidades e Desafios*. Disponível em www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/asa.doc [acesso em 05-12-2013].
- LEITE, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (2003). *Princípios e implicações da gestão curricular local*. Revista do CIPEM. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- LEITE, C. (2003). *Princípios e implicações da gestão curricular local*. Revista do CIPEM.
- LEITE, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, C. (2006). *Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. Currículo sem Fronteiras*, 6.
- LEITE, C. (2000). *Projeto educativo de escola, projeto curricular de escola projeto curricular de turma o que têm de comum? O que os distingue?* Reflexão realizada no quadro de um Curso promovido pelo DEB na 1ª semana de Abril de 2000 e em que participaram técnicos da administração do DEB, das DRE (s) e dos CAE (s). Fátima.

- LIMA, J. (2004). *O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes*, Revista de Estudos Curriculares, Vol. 2, nº 1
- LIMA, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho. Lima,
- LIMA, L. (1988). *Modelos de Organização da Escola Básica e Secundária. Para uma direção democrática e uma gestão profissional*. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*. (pp. 149-195). Lisboa: Ministério da Educação.
- LIMA, L. (1992b). *Organizações educativas e administração educacional em editorial*. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 5, n.º 3, pp. 1-8.
- LIMA, L. (2006). *Administração da educação e autonomia das escolas*. In L. Lima et al. *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos da investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LIMA, L. (2007). *Administração da Educação e autonomia das escolas*, in CNE (Ed.), *A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15 - 77.
- LIMA, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. *Revista de Sociologia da Universidade do Porto*, 19, pp. 227-253. Porto
- LIMA, L. (2009). Prefácio. in J. Formosinho e Machado, J., *Equipas educativas, para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- LITTLE, J. (2003). *Constructions of Teacher Leadership in Three Periods of Policy and Reform Activism. School Teacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOPES, A. (2008). *Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares em Portugal e no Brasil*. CIIE- Livres.
- LOPES, J. e H. (2008). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

M

- MAÇADA, D. e Tojiboy, A. (1998). *Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos*. <http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/274.pdf> [acesso em 04-04-2014].
- MACDONALD, J. e M. (1965). *Strategies of curriculum development: selective writings of the late Virgil E. Herrick*. Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc.
- MACHADO, A et al. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Asa.
- MACHADO, J. & Z. (2008). *Organização da Escola por Equipas Educativas*. Um estudo exploratório. Braga: Agrupamento de Escolas de Real (policopiado).
- MAIA, I. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Asa.
- MAIA, I. (2008). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

- MAROCO, J. (2010). *Análise estatística: Com utilização do SPSS (3.ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo
- MARQUES, R. e ROLDÃO, M.C. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico- Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, R. (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. 1ª Edição, Queluz de Baixo: Publicações D. Quixote.
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações, Gestão & Inovação*. Lisboa: Editorial Presença.
- MINTZBERG, H. & QUINN, J. B. (2001). *O processo da Estratégia*. Porto Alegre: Bookman, 3ª ed.
- MORESI, E. (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Brasil: Universidade Católica de Brasília.
- MORGADO, J. (1999). *O currículo como instrumento de diferenciação*. Atas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF.
- MORGADO, J. (2000). *A (des) construção da Autonomia Curricular*. Porto: Asa.
- MORGADO, L.M.G. (2003). *Ensino online – contextos e interações – tese de doutoramento*. Universidade Aberta. Texto não publicado.
- MORGAN, D. L. (1988). Focus Groups. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.

N

- NETO-MENDES, A. (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspetiva Socio-Organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- NÓVOA et al. (1992). *Formação para o desenvolvimento. Uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- NÓVOA, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*, in António Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, pp. 13-34, Roldão, Maria do Céu (2007), *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, Revista Brasileira de Educação, Jan/Abril, Vol. 12.

O

- OERS, B. V. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo*. In: Ministério da educação (2009). *Redescobrir Vygotsky (Destacável)*. Noésis. Vol.77.
- ORDEN, A. (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid: Editorial Magisterio Español, S.A.

ORTÍ, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. In M. García, J. Ibáñez & F. Alvira (Eds.). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

ORTIZ, G. (2003). *Educação Inclusiva: uma escola para todos*. In Correia, L.M. (org.) Porto: Porto Editora.

P

PACHECO, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora

PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1996). *Currículo; Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1998). *Projeto Curricular Integrado – Educação Para Todos*. Cadernos.

PEPT 2000, nº.18. Lisboa: Ministério da Educação.

PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*, 2ª edição, Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2006). *Globalização e Educação*. Porto: Porto Editora

PACHECO, J. (2008). *Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal*. In InterMeio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.14,nº28,jul-dez./2008.Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414> [acedido em 29-03-2012].

PACHECO, J. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. e FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

PACTO EDUCATIVO PARA O FUTURO (1996). Lisboa: Ministério da Educação.

PADILHA, P. R. (2002) *Panejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

PARASKEVA, J. et al. (org.) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Pedago.

PARDAL,L. e CORREIA,E. (1995).*Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PARO, V.H. (2002). *Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2.

PATRÍCIO, M.F. (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta* Porto: Porto Editora.

- PAUL, J. (1996), "Between-method triangulation in organizational diagnosis", em *International Journal of Organizational Diagnosis*, 4, 135-153.
- PEIXOTO, M.I.H. (2003) *Arte e grande público – a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados.
- PEREIRA, A. (2008). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- PERRENOUD, P. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. e THURLER, M.G. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: CRIAP Asa.
- PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- PERRENOUD, P. (dir.). et al. (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PINAR, W. (1985). *La Reconceptualización en los estudios del curriculum*. In Gimeno Sacristán, Pérez Gómez (2000). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.sg
- PINAR, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- PONTE, J. P. e SERRAZINA, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- POSTIC, M. (2008). *Para uma Estratégia Pedagógica de Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editor.

Q

- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Bordas.

R

- RIBEIRO, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*, Educação Hoje. Porto: Porto Editora.
- ROEGERS, X. (2001). *Une Pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université
- ROGERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora

- Roldão, M.C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisita*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M.C. et al. *Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996- 2005)*, in Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Investigar em Educação, n.º 5.
- ROLDÃO, M.C. (coord.) (2005a). *Estudos e Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de Ensino e Aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ROLDÃO, M.C. (coord.) (2005b). *Formação e Práticas de Gestão Curricular – crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- ROLDÃO, M. C. (2006). *Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas?* Revista Noésis, 66.
- ROLDÃO, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noésis, 71.
- ROLDÃO, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noésis, 71.
- ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino- O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- 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. Vol. 10
- ROQUE, H – (1993) *Cadernos de Apoio aos Órgãos de Direção, Administração e Gestão das Escolas*. Caderno 2: Gestão Pedagógica da Escola ou a Gestão de uma dada Organização Curricular. Lisboa: ME/SEEBS

S

- SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SANCHES, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, número 005. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. Portugal.
- SANCHEZ-PINILA, D. (2008). La práctica conversacional de grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. In A. Gordo, & A. Serrano (Coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- SANTANA, P., AZEVEDO, J. (2002). *Eureka! CN. Ciências Naturais*. Guião do Professor. 3º Ciclo. Lisboa: Texto Editora.
- SANTIAGO R. (2000). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*. Em I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva*.

- SANTOS, I. (2001). *Escola Básica Integrada – A dualidade em questão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANTOS, B.S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento
- SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Asa.
- SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass
- SCHON, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In A. Novoa (Ed.). *Os Professores e a sua formação*. (pp.77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SCHWAB, J. (1985). *Um enfoque practico como language institucional. Transición*. In Gimeno. *La enesñanza: su teoría y practica*. Barcelona: Akal.
- SHULMAN, L. e SHULMAN, J. (2004), *How and what teachers learn: a shifting perspective*, Journal of Curriculum Studies, vol. 36, n.º 2, March-April.
- SILVA, A. (2001). *Metodologia das Ciencias Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, T. (1999). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- SIMÕES, G. (2005). *Organização e Gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: Edições Asa
- SOARES, E. (2003). *Metodologia científica: lógica, epistemologia e normas*. São Paulo: Atlas.
- SOBRAL, L. (1993). *Gestão Flexível do Tempo Escolar*. Lisboa: ME/DEPGEF
- SOBRAL, M. S., BATISTA, J., A., DOMINGUES, H. V. (2002). *Terra Mãe CN. Ciências Naturais. Guião do Professor*. Lisboa: Texto Editora.
- SOUSA, F. (2007). *Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana*. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana.
- SOUSA, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- STAKE, R.E. (2009) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks; London: SAGE
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.

T

- TABA, I. (1962). *Curriculum development; theory and practice*. New York: Harcourt Brace & World.
- TADEU DA SILVA, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

- TANNER, D. & TANNER, L. (1980). *Currículo DEVElopment: Teheory into practice*. NY:Macmillan Publishing.
- TARDIF, M. (2000). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. Nº 13.
- TARDIF, M. (2005). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- TOMLINSON, C. A., & ALLAN, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON,C. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto:Asa.
- TOMLINSON,C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- TORRÃO,A. (1993).*Escolas Básicas Integradas – Modalidades para a Escola de Nove Anos*.Porto: Porto Editora.
- TARDIF,M e LESSARD, C. (2005). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- TYLER, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and insmction*. Chicago, University of Chicago Press.

V

- VARELA F. (2000). *O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-modernismo – Prática*.
Revista Educação, N.º9.
- VIEGAS, H. C. P. (2003). *No Caminho de uma Educação (mais) Inclusiva. Diferenciação e adequação curricular*. Dissertação de mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- VIGOTSKI, L. S. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. Editora: São Paulo.
- VIGOTSKI, L.S. (2003), *Pensamento e linguagem*. São Paulo:Editora Martins Fontes.
- VILAR, A. M. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.

W

- WAITE, D. e NELSON, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. In Revista Española de Pedagogia, 232, 389-421.

- WALKER, D. (1975). *A naturalistic model of curriculum development*. School Review.
- WANG, M. (1997). *Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso*. In Ainscow, M.; Porter, G. e Wang, M.. Caminhos para escolas inclusivas, Lisboa: IIE.
- WAQUED, C. A. *Benchmarking como base para melhoria contínua de processos e sua aplicabilidade em representantes regionais*. <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/9391>. [acesso em 10-02-2012].

Y

- YIN, R. K. (2005). *Introducing the word of education. A case study reader*. Thousand Oak: Sage Publ.
- YIN, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- YOUNG, M.F. (2007). *Para que servem as Escolas?* In Edu. Soc. Campinas, Vol. 28.
- YOUSAFZAI, M. (2013). Discurso ONU.

Z

- ZABALZA, M. (1991). *El ambiente desde una perspectiva curricular*. Revista Portuguesa de Educação.
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (1999). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.1
- ZABALZA, M. (1999). *Diversidade e Curriculum escolar: que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola*. ME/DEB/IIE. Lisboa: Ministério da Educação.
- ZABALZA, M. (2000). *Educação, integração, cidadania: da Autonomia ao Desenvolvimento Curricular*. Comunicação proferida em Sta M.^a da Feira de 10 a 11 de Abril de 2000 sob a égide da Presidência Portuguesa da União Europeia In <http://www.prof2000.pt/users/anamouraz/zabalza.htm>. [acesso em 04-04-2014].
- ZABALZA, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento do Currículo na Escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento do Currículo na Escola*. Porto: Edições ASA.