

digital

# PROFESSORES, ESCOLA E MUNICÍPIO

FORMAR, CONHECER E DESENVOLVER

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



PORTO



*PROFESSORES, ESCOLA E MUNICÍPIO – Formar, Conhecer e Desenvolver*  
JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES [ORGANIZAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto  
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal  
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt  
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

*Coleção* · e-book  
*Coordenação gráfica da coleção* · Olinda Martins  
*Capa* · Olinda Martins  
*Revisão de texto* · Joaquim Machado

Data da edição · dezembro de 2015  
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo  
ISBN · 978-989-8835-00-0

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<b><i>I—Ação docente e desenvolvimento profissional</i></b>	· 08 ·
1. <i>Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – A centralidade da gestão do currículo</i> Maria do Céu Roldão	· 09 ·
2. <i>Organização e coordenação do trabalho docente – O conselho de ano como estrutura de gestão pedagógica intermédia</i> Joaquim Machado	· 20 ·
3. <i>Assessoria pedagógica - Um projeto formativo para a melhoria</i> Cristina Palmeirão	· 33 ·
4. <i>Competências profissionais e desenvolvimento docente</i> Daniela Gonçalves	· 42 ·
<b><i>II—Avaliação e desenvolvimento da escola</i></b>	· 53 ·
5. <i>Evaluación de las escuelas: Perspectivas e (des)ilusiones</i> Miguel Angel Santos Guerra	· 54 ·
6. <i>A construção da avaliação externa e o impacto no desenvolvimento das escolas e das práticas profissionais</i> Ilídia Cabral	· 81 ·
7. <i>Avaliação das escolas e gestão do conhecimento</i> João Gouveia	· 99 ·
8. <i>Desafios da avaliação externa das escolas</i> José Eduardo Lemos	· 120 ·
<b><i>III—Município e administração local da educação</i></b>	· 127 ·
9. <i>Municipalização do ensino em Portugal – As lições da história</i> Justino Magalhães	· 128 ·
10. <i>Projetos educativos municipais e administração local da educação – “Malhas que o império tece”</i> José Matias Alves	· 142 ·
11. <i>A ação de consultoria em projetos locais – Projetos Educativos Municipais</i> Cristina Palmeirão	· 170 ·

## Organização e coordenação do trabalho docente

### O conselho de ano como estrutura de gestão pedagógica intermédia

Joaquim Machado<sup>3</sup>

#### Introdução

Analisando a situação da administração da educação em Portugal em finais do século XX, João Barroso assinala três facetas da crise que a escola atravessa: 1) a crise de legitimidade do papel centralizador do Estado e a reivindicação de interferência e iniciativa da sociedade local na definição das políticas educativas e na governação das escolas; 2) a crise de governabilidade manifesta no facto de as reformas virem a ser mudadas pelas escolas em vez de as modificarem; 3) a crise do modelo baseado na pedagogia coletiva e no ensino da “mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma maneira, a uma classe de alunos” que se tornou desajustado à maior heterogeneidade da escola para todos, às alterações verificadas na relação pedagógica e à abertura da escola ao meio (1999:130-131). Segundo o autor, a solução para a crise do modelo, está não na invenção de um outro modelo alternativo, mas no abandono da própria ideia de “modelo”, o que significa admitir “a diversidade de soluções, a pluralidade de iniciativas e a variedade das formas, de acordo com as características específicas de cada situação” (1999:132).

Esta alteração radical comporta o desenvolvimento da autonomia da escola, o que exige, por um lado, o desenvolvimento de formas diversificadas de liderança e, por outro, a transformação da organização e das práticas pedagógicas. De entre as lideranças o autor destaca “as exercidas pelos órgãos de gestão intermédia (direção de grupo e de turma)” afirmando que o seu “mau funcionamento constitui um dos maiores défices das nossas escolas” (1999:141). Já relativamente à organização e às práticas, declara que é preciso substituir o princípio da homogeneidade pelo princípio da diversidade, a lógica de uniformização pela lógica de individualização e a rotina da lição pela inquietude do projeto.

Neste capítulo procuramos, em primeiro lugar, explicitar as bases da gramática instituída na escola, nomeadamente a organização dos saberes curriculares por disciplinas com a correspondente provisão de grupos docentes disciplinares e os desafios que se colocam à integração do ensino ministrado por matérias a um conjunto de alunos, bem como mostrar a

---

<sup>3</sup> Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

insuficiência da turma como unidade-base de organização de um processo de ensino alternativo ao “regime de classe”.

Num segundo momento, tomamos como amostra os atuais doze agrupamentos de um concelho do norte de Portugal e indagamos modos de incorporação de estruturas de gestão intermédia que aglutinam as turmas do mesmo ano de escolaridade, identificando a composição e analisando as competências e atribuições do conselho de ano, bem como distinguindo formas de escolha do coordenador e identificando também as respetivas atribuições e competências.

Considerando que a criação de grupos de trabalho por si só é insuficiente para a emergência de equipas eficazes e que se devem privilegiar processos e comportamentos orientados para o trabalho em equipa, realçamos, num terceiro momento, a liderança como função inerente à coordenação de ano e ao desenvolvimento do trabalho colaborativo dos docentes.

## **1. A disciplina e a turma como pilares organizativos da escola**

A génese e a história dos diversos ramos do saber dão conta do avanço do conhecimento e do contributo de cada uma das ciências para o aprofundamento do conhecimento humano sobre a realidade. Por outro lado, o conhecimento da realidade tem mostrado a insuficiência do olhar monodisciplinar e requer a substituição da epistemologia da dissociação por uma epistemologia da complementaridade (Marcellino, 1988, p. 104).

Por sua vez, a estruturação do plano curricular enquanto conjunto de disciplinas está na base da estruturação dos professores em grupos disciplinares e da balcanização do trabalho colaborativo docente.

A criação de departamentos disciplinares pela agregação de diversos grupos disciplinares com maior ou menor afinidade não altera significativamente o *modus operandi* do trabalho dos docentes enquanto professores de disciplina ou conjunto de disciplinas. Contudo, o conhecimento da realidade social requer que o conhecimento e a sociedade sejam reintegrados a partir da abertura para o diálogo com visões diferentes de um mesmo objeto: quando a ciência se fecha no seu campo disciplinar e fragmentado, não consegue compreender o objeto na sua totalidade, devendo essa visão ser substituída, ampliando o modo de ver o seu contexto e toda a complexidade que o cerca (Morin, 2010, p. 177).

O conhecimento da realidade social requer unidade, sem excluir ou negar a validade da especialização. E, nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma resposta à “fragmentação do conhecimento e à departamentalização do saber académico, divorciados da realidade social que

os origina e com a qual deveriam guardar relação não compartimentada, mas na sua globalidade (Marcellino, 1988, p. 105). Por ela, respeita-se a especialização não reduzindo os fenómenos a fenómenos doutra natureza e integra-se a diversidade de interpretações sem unificar as perspetivas.

Esta resposta à fragmentação do saber requer consequências práticas, quer nas metodologias de ensino quer na proposta curricular e pedagógica. Este facto coloca desafios e exige medidas à administração e organização da escola

### **1.1. A departamentalização do saber e a gestão da docência das disciplinas**

O regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho), remete para o regulamento interno das escolas e agrupamentos a criação de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (artº 42º), determinando que a articulação e gestão curricular sejam asseguradas por departamentos curriculares (que integram os grupos de recrutamento e áreas disciplinares).

O conceito de disciplina configura-se pela departamentalização do saber em diversas matérias. Considera que as práticas educativas foram centralizadas num paradigma em que cada disciplina é abordada de forma fragmentada e isolada das demais. Ao definir o plano de estudos, o Estado determina e organiza de modo funcional as disciplinas, incluindo a sua sequência e hierarquização por ciclos de estudo e por anos de escolaridade, o que serve de base ao recrutamento e à colocação de professores.

Os professores são alocados em grupos das diversas disciplinas do plano de estudos. Se nos reportarmos aos últimos 40 anos de ensino em Portugal e consultarmos a produção normativa, constatamos que, na sequência da “normalização democrática” do país e das escolas, são identificados os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade como “órgãos de apoio ao conselho pedagógico” e com atribuições que ainda hoje perduram no essencial: apoiar o trabalho dos professores, promovendo a troca de experiências sobre metodologia, técnicas e materiais de ensino; refletir sobre os problemas relacionados com a avaliação dos alunos; proceder à análise crítica dos programas e de qualquer outra documentação específica proveniente dos serviços centrais; participar no intercâmbio pedagógico com outros estabelecimentos de ensino; realizar o levantamento do material didático e bibliográfico ao dispor dos respetivos docentes; inventariar as necessidades do grupo, disciplina ou especialidade e informar o órgão de gestão da escola, para efeito de aplicação das verbas

atribuídas ao estabelecimento de ensino; elaborar um dossiê contendo os documentos relativos à atividade do conselho (Portaria nº 679/77, de 8 de novembro, nº 7.1.7.).

O conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade seria presidido pelo “professor delegado”, a quem competiriam as funções de representação no conselho pedagógico e de orientação e coordenação da ação pedagógica dos professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade. Esta função de “dinamizador da ação educativa” incide: 1) no trabalho de permanente atualização científica e pedagógica; 2) na análise crítica dos programas; 3) na planificação das atividades escolares; 4) no estudo e aplicação dos processos e critérios de avaliação; 5) no apoio e esclarecimento prestados aos professores menos experientes; 6) na racionalização do trabalho docente, procedendo conjuntamente com os outros professores à escolha e classificação de material didático e à organização de dossiês de documentação; 7) na melhor aplicação das verbas atribuídas à disciplina (Portaria nº 679/77, de 8 de novembro, nº 7.1.11.).

Na revisão de 1980 do regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio, estabelece-se que são atribuições do conselho de grupo, subgrupo ou disciplina: a realização de estudos e emissão de pareceres relativamente a “programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação de docentes e discentes”; a “partilha de experiências e recursos de formação”; a “inventariação das necessidades em equipamento e material didático”; a promoção da interdisciplinaridade; o intercâmbio de recursos pedagógicos e materiais com outras escolas; a planificação das atividades letivas e não letivas (Portaria nº 970/80, de 12 de novembro, nº 25). Determina-se também que a sua ação pedagógica desenvolve-se sob a orientação e a coordenação pedagógica de um dos seus membros (o delegado), a quem compete: estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua, coordenar a planificação das atividades pedagógicas, apoiar os professores menos experientes, assegurar a participação do grupo na análise e crítica da orientação pedagógica (nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes) (nº 36).

Estávamos, então, em tempo de profissionalização intensiva de um corpo docente sem formação profissional inicial e, nesta circunstância, compete também ao delegado acompanhar a profissionalização em exercício, devendo apoiar o(s) profissionalizando(s) na elaboração do seu plano individual de trabalho de modo a favorecer o seu processo de formação e colaborar com os conselhos pedagógicos da escola e das escolas da zona ou subzona e as equipas de apoio pedagógico, no sentido de assegurar as condições de execução do plano de formação (nºs 34.3, 37.1 e 37.2).

Em 1998, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio) integra no mesmo modelo os primeiros níveis de educação e ensino e estabelece que os conselhos de docentes (na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico) e os departamentos, onde estão representados os grupos disciplinares e respetivas disciplinas e áreas disciplinares como estrutura subdepartamental, são as estruturas de orientação educativa que visam “o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola” (art.º 34º, nº 2 al. a) e art.º 35º). Por sua vez, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, explicita que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (art.º 43º, nº 1).

A gestão da disciplina ou área disciplinar tem por base o programa estabelecido a nível central e as unidades de tempo geradas pela escola. A anuidade escolar e as suas frações temporais (período escolar, horário semanal, jornada escolar, tempo letivo) enformam, enquanto variável escolar, todo o trabalho docente e “ensinam” a cada professor e a todo o grupo profissional que há um tempo para cada coisa e a realização de cada atividade deve situar-se entre um tempo mínimo e um tempo máximo, devendo ele capacitar-se para o administrar, ao mesmo tempo que se naturaliza a descontinuidade do ensino e das aprendizagens e se toma como objetivo predeterminado da aula a transmissão de blocos de conhecimentos delimitados nos programas (Formosinho & Machado, 2013, p. 173)

## **1.2. A integração do ensino e a direção de turma**

A docência materializa-se na sala de aula com um conjunto de alunos e, neste sentido, no início de cada ano letivo as direções das escolas colocam os alunos do mesmo ano de escolaridade em diferentes turmas e procedem à distribuição do serviço docente e à alocação dos professores às diferentes turmas. Os professores organizam-se, assim, também segundo as turmas em que lecionam disciplinas e que constituem as distintas unidades de base para organização do ensino.

Apesar de o conselho de turma integrar também um aluno delegado da turma e um representante dos encarregados de educação, importa aqui retermo-nos sobre o conjunto de professores de uma turma que constitui o “conselho de turma”. A Portaria nº 679/77, de 8 de novembro, especifica duas atribuições importantes deste órgão: planear e coordenar as relações interdisciplinares a nível de turma; e debater problemas pedagógicos e disciplinares relacionados com os alunos da turma, nomeadamente aproveitamento, assiduidade, disciplina,

ritmo da aprendizagem, medidas de recuperação, casos de inadaptação escolar (7.3.8.). Especifica ainda três tipos de reuniões deste órgão, conforme se destinem ao apuramento periódico do aproveitamento e assiduidade dos alunos, à coordenação da atividade dos professores de turma, com vista a análise e solução de problemas de natureza pedagógico didática referentes ao processo de ensino e aprendizagem ou ao conhecimento e proposta de resolução de questões de natureza disciplinar.

A Portaria nº 970/80, de 12 de novembro, expande as atribuições do conselho de turma, realçando não apenas o trabalho interdisciplinar, mas também a articulação com o conselho de diretores de turma (e, por consequência, com o conselho pedagógico) e a interação com a comunidade. Segundo este diploma são atribuições do conselho de turma: “articular as atividades dos professores da turma com as dos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, designadamente no que se refere ao planeamento e coordenação de atividades interdisciplinares a nível de turma”; “analisar, em colaboração com o conselho de diretores de turma, os problemas de integração dos alunos e o relacionamento entre professores e alunos da turma”; “colaborar nas ações que favoreçam a inter-relação da escola com o meio”, “dar execução às orientações do conselho pedagógico, propondo as alterações que a prática aconselha” (nº 81).

Em 1998, mantém-se que “a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos” são da responsabilidade do conselho de turma (no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário) ou do educador de infância (na educação pré-escolar) e do professor titular de turma (no 1º ciclo do ensino básico), determinando que essas atribuições “pressupõem 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” (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, artº 36º, nº 1).

Diz o diploma que compete ao diretor de turma a coordenação do plano de trabalho da turma. Por sua vez, o Estatuto do Aluno e Ética Disciplinar explica que compete ao diretor de turma a coordenação do plano de turma, mas são “os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino, [que] devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola” (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, artº 41º).

Na verdade, a coordenação de atividades interdisciplinares, por um lado, e de resolução das situações relativas à orientação educativa, por outra, faz do conselho de turma um órgão

charneira de materialização do plano curricular na turma, enquanto unidade básica de organização do processo de ensino e aprendizagem, competindo-lhe a ele a construção de respostas curriculares e pedagógicas adequadas aos alunos e aos contextos. Mas o regime de autonomia e gestão prevê que, no âmbito da sua autonomia, a escola pode ainda criar outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, asseguradas por um professor (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, artº 45º).

## **2. O conselho de ano como estrutura de gestão intermédia**

A organização da ação educativa em dois pilares organizativos – a disciplina e a turma – veio a revelar a necessidade de articulação entre a ação dos conselhos de grupo e dos conselhos de turma. Contudo, sob o ponto de vista organizacional no conselho pedagógico estavam inicialmente representadas todas as estruturas vocacionadas para o desenvolvimento da instrução (os delegados ou representantes de grupo) enquanto as estruturas em que se materializa o plano de estudos curriculares e desenvolve a orientação educativa tinham apenas um representante (o coordenador dos diretores de turma, órgão que reunia todos os diretores de turma), o que traduz um desequilíbrio de influência a favor das primeiras.

Impunha-se, por um lado, “a articulação interdisciplinar no plano de estudos” e, por outro, a implementação de “medidas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos”. Como vimos, a primeira medida tomada foi a criação em 1998 dos departamentos curriculares, ensaiados já em 1991 no âmbito da experimentação de um “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio), em que tal órgão constituía uma novidade no organograma da escola, estando incumbido de trabalhar em conjugação com os diretores de turma na implementação das medidas necessárias para promover o sucesso educativo dos alunos e na “elaboração de programas específicos integrados nas atividades e medidas de apoio educativo” (Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, art.º 3º, als. d), e)).

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, retoma a ideia e cria os departamentos curriculares como “principais estruturas” de coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, de promoção da “articulação e gestão curricular” e do “trabalho colaborativo” dos professores e ainda com a novidade de “realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (art.º 42º, nº 1, e art.º 43º).

Como se deduz do acima exposto, a criação desta estrutura integrando diversos grupos disciplinares, por si só, é insuficiente para garantir a articulação curricular, especialmente a articulação horizontal.

Na verdade, a portaria nº 679/77, de 8 de novembro, previa também uma estrutura – o **conselho de ano** – que, integrando todos os professores de ano, poderia reunir para “tratar de assuntos de natureza pedagógica” (7.2.3.) e, no início do ano, reunia “para conhecimento da distribuição dos alunos pelas turmas e das instalações que a estas são destinadas”, “para informação acerca das normas e disposições legais relacionadas com os alunos do ano” e “para análise de problemas comuns às várias turmas do ano e apresentação de propostas ao conselho diretivo ou ao conselho pedagógico” (nº 7.2.2.). Esta portaria previa ainda a possibilidade de criação de **conselhos de curso** para garantir a ligação com o órgão de gestão, a “análise de questões pedagógicas relacionadas com o curso” e a promoção e acompanhamento do “contacto constante da escola com o meio em que está inserida, nomeadamente o meio profissional” (7.4.4 e 7.4.6.)

Por sua vez, a Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro previa um **coordenador de ano**, com competências na dinamização e coordenação de projetos educativos para apoiar os diretores de turma do respetivo ano, colaborar com eles na “elaboração de estratégias pedagógicas”, assegurar a articulação entre as atividades por eles desenvolvidas, “nomeadamente no que se refere à elaboração e aplicação de programas específicos integrados nas medidas de apoio educativo” e “planificar, em colaboração com o conselho de diretores de turma que coordena e com os restantes coordenadores de ano, as atividades a desenvolver anualmente e proceder à sua avaliação”, bem como elaborar “um relatório das atividades desenvolvidas” (nºs 11º e 12º).

Em 1998, o regime de autonomia e gestão da escola (Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio, art.º 37º) previa também que em cada escola se constituíssem estruturas de orientação educativa com vista à “coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso”, tendo por finalidade “a articulação das atividades das turmas”, sendo a sua coordenação garantida pelo conselho de docentes (na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico) e por conselhos de diretores de turma (no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário). Esta disposição mantém-se no Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril (art.º 42º, nº 2, al. c)), embora se deduza que a sua materialização é remetida para a decisão autonómica da escola e para o seu regulamento interno (art.º 45º, nº 1).

Querendo saber se as escolas têm efetivamente uma estrutura deste tipo, procedemos à análise dos regulamentos internos dos 12 agrupamentos de escolas de um concelho do litoral norte de Portugal e verificamos que as escolas que têm cursos de educação qualificante e cursos profissionais dispõem de um conselho de curso, tenha ele esta designação (AECA) ou a de conselho de coordenação (AESM), conselho de diretores dos cursos profissionais (AEAS), “conselho de oferta qualificante” (AEDMII) ou de “conselho de diretores de curso” (AEM).

Centrando-nos na coordenação de ano, verificamos que os agrupamentos de escolas consideram no seu regulamento interno uma estrutura deste tipo com vista à harmonização das atividades desenvolvidas pelas turmas do mesmo ano de escolaridade, fazendo-a coincidir com o conselho dos diretores de turma de cada ano de escolaridade ou o conselho de docentes do 1º ciclo do ensino básico de um determinado ano de escolaridade.

Focalizamos a nossa análise em três agrupamentos (AEMC, AER, AEM) que determinam que, no caso do 2º e 3º ciclos do ensino básico, o conselho de ano é a estrutura pedagógica de coordenação, acompanhamento, orientação e supervisão do trabalho de uma equipa docente que integra **todos os professores** que lecionam alunos do mesmo ano de escolaridade, incluindo os docentes de apoio educativo e de educação especial que trabalhem com esses alunos. Num dos agrupamentos, começou-se pela experimentação da união de alguns diretores de turma do mesmo ano com vista à elaboração de um plano comum a duas ou mais turmas, que depois se alargou a todos os diretores de turma do mesmo ano de escolaridade com planos de turma comuns ou não e, finalmente, evoluiu para a consideração de toda a equipa docente que leciona essas turmas.

Se atendermos às competências e atribuições do conselho de ano em cada um dos agrupamentos, deparamo-nos com redações diferentes a que correspondem diversos pontos ou alíneas, mobilizando verbos como planificar, desenvolver, implementar, dinamizar, promover, assegurar, gerir, articular, definir, analisar, sugerir, propor, preparar, avaliar e colaborar. Estes verbos dão conta do nível organizacional em que se realiza a ação do conselho de ano, competindo-lhe: elaborar planos de turma ou planificar atividades e ações conjuntas, interdisciplinares ou de articulação curricular e pedagógica; realizar, implementar e dinamizar as atividades planeadas; acompanhar e avaliar as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento do plano da turma; promover a ação coordenada dos professores a nível da ação pedagógica, da ação tutorial e da ação disciplinar; gerir adequadamente os recursos humanos e materiais e adequar os dispositivos pedagógicos de inclusão educativa e de diferenciação pedagógica; colaborar na constituição de turmas e propor a transferência interna de alunos; promover a colaboração entre os professores do mesmo ano de escolaridade e colaborar e articular com as demais estruturas (departamentos curriculares, direção) e serviços especializados da escola; propor critérios de avaliação dos alunos e preparar as reuniões dos conselhos de turma; colaborar na elaboração dos documentos orientadores e de relatórios de prestação de contas; avaliar o trabalho realizado e propor ações de formação em contexto.

No que se refere ao número de reuniões ordinárias deste órgão, embora apenas um regulamento o explicita, elas realizam-se no início do ano e no final de cada período letivo. Dois

regulamentos (AEMC, AEM) explicitam que o processo de escolha do coordenador de ano é o de designação pelo diretor de entre os diretores de turma do ano correspondente, embora no segundo (AEMC) esta seja a situação “preferencial”. No outro agrupamento (EAR), são os professores do ano que elegem o coordenador de entre os diretores de turma do ano correspondente e essa escolha é homologada pelo diretor. Dois agrupamentos (AEM, EAR) referem que há um coordenador de ciclo: no AEM o coordenador de ciclo é nomeado de entre os coordenadores de ano de cada ciclo de escolaridade; no AER ele é “eleito pelos seus pares, em reunião do conselho dos diretores de turma”. Em ambos os agrupamentos, o coordenador de ciclo integra o conselho pedagógico.

Relativamente às competências do coordenador de ano, deparamo-nos igualmente com redações diferentes a que corresponde um conjunto de (três, seis ou doze) pontos ou alíneas e que, basicamente, lhe atribuem tarefas e funções de convocação e coordenação das reuniões do conselho de ano, a análise dos problemas comuns às turmas e a gestão dos apoios, a coordenação da equipa docente e a supervisão das atividades, a promoção das articulações curriculares, a garantia de aplicação das orientações do conselho pedagógico, a prestação de informação e apoio a alunos, professores e direção e a apresentação de relatório crítico anual do trabalho realizado.

### **3. Da coordenação à liderança**

A articulação do trabalho docente faz-se a vários níveis, nomeadamente a nível de grupo disciplinar e de departamento curricular, por um lado, e de conselho de turma, por outro.

Contudo, o desenvolvimento da escola para todos põe em evidência as limitações da turma como unidade básica do processo de organização do ensino e da aprendizagem quando se pretende considerar a heterogeneidade dos alunos e a necessidade de “homogeneidade relativa” no que concerne aos processos cognitivos para potenciar o rendimento escolar dos alunos, como é o caso da proposta TurmaMais, que preconiza a criação de uma turma a mais por cada 2, 3 ou 4 turmas de origem, que funcione como uma plataforma rotativa de alunos (agrupados em função dos resultados académicos), não tendo, por isso, alunos fixos (Magro-C, 2011).

Para promover o sucesso educativo e favorecer a implementação destes dispositivos de criação de grupos de nível de carácter temporário, as escolas têm optado por associar duas ou mais “turmas contíguas”, mantendo-se a turma como a célula base da organização da escola, mas passando este bloco de turmas contíguas a ser o centro de coordenação curricular e de tomada

de decisão final sobre a aprovação dos alunos e sua progressão ao longo do percurso escolar (Formosinho & Machado, 2014).

Alargando este dispositivo a todas as turmas de um ano de escolaridade, tomamos em consideração o conjunto de todos os alunos de um mesmo ano de escolaridade e o conjunto de todos os professores que lecionam e apoiam estes alunos. Tal não significa que cada professor individualmente trabalhe diretamente com cada um dos alunos do ano, mas que ele integra uma equipa de profissionais que estabelece entre si uma estreita relação de trabalho que se traduz numa ação conjunta sobre um grupo de alunos (Orden, 1969:222), garantindo o programa relativo àquele ano de escolaridade.

As funções administrativas atribuídas ao coordenador de ano e as competências e atribuições do conselho de ano dão conta da criação de um nível de organização da gestão pedagógica intermédia acima dos pilares organizativos tradicionais – o grupo disciplinar e a turma – e abaixo da coordenação pedagógica de ciclo. Na verdade, a opção pela “organização por anos” convida a fazer esta articulação num nível superior ao da turma e permite aos professores fazer a articulação entre os planos de turma elaborados no seio da equipa, bem como ensaiar agrupamentos flexíveis dos alunos e diferentes grelhas horárias de acordo com as atividades a desenvolver e os seus interesses e capacidades.

Contudo, não basta a criação dos conselhos de ano e a sua inscrição no organograma da escola para que surjam equipas docentes eficazes. Não bastam as capacidades de cada membro da equipa, é preciso que sejam apoiados processos e comportamentos orientados para o trabalho em equipa de modo a favorecer a complementaridade das capacidades individuais. Não basta enunciar o objetivo que rege a criação da equipa docente, é preciso o compromisso partilhado face a um objetivo comum. Não basta o estabelecimento de objetivos de desempenho, importa que eles sejam partilhados e haja a consciência de que não podem ser atingidos senão em equipa. Não basta o rigor técnico da abordagem estabelecida para o trabalho em equipa, é preciso que os membros da equipa se sintam mutuamente responsáveis por ela.

Por outras palavras, a consideração do conselho de ano como estrutura de coordenação educativa exige, em primeiro lugar, do coordenador da equipa docente **conhecimento** (saberes curriculares e pedagógicos), **perspetiva** (aplicação do conhecimento na resolução de problemas e situações) e **atitude** (colocar ênfase na ação e no fazer acontecer as competências duráveis do administrador a juntar às habilidades para ele requeridas: habilidades conceptuais (ideias e conceitos abstratos), habilidades humanas (relações interpessoais) e habilidades técnicas (Chiavenato, 2014).

Por outras palavras, a consideração do conselho de ano como estrutura de coordenação educativa exige que se considere a liderança como função inerente à equipa e não apenas como característica individual do coordenador formal (Lorenzo Delgado, 2005, p. 370-371), cujo exercício supõe o domínio de *processos técnicos* de gestão (saber como se dirige a equipa docente, conhecer e reunir a documentação necessária, condução de reuniões, etc.), capacidade para encontrar *significados* para o que ocorre na escola e na equipa (crenças e incertezas dos professores, problemas disciplinares, conflitos, etc.) e para encontrar saídas e *transformar* situações menos positivas em ocasiões de crescimento conjunto e aprofundamento do trabalho em equipa. De igual modo, exige que se considere a liderança como uma função partilhada, exercida de modo colegial pelos participantes no desenvolvimento curricular e pedagógico do ano de escolaridade. Tal não obsta, no entanto, que, à semelhança da administração e gestão geral da escola, a coordenação de ano seja encarada ora numa perspetiva de abordagem burocrática, ora numa perspetiva de abordagem gerencialista, enformando e conformando os professores.

Por isso, importa também deslindar que lideranças são ativadas e que aprendizagens fazem os professores enquanto coletivo que desenvolve a sua ação numa organização onde convivem a uniformidade e a diversidade, a prescrição e o incentivo à inscrição, a submissão e a autonomia profissional, a burocracia e a *ad hoc*racia, a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado, a tradição e a inovação na prática pedagógica (Formosinho & Machado, 2014).

### **Referências bibliográficas**

- Barroso, J. (1999). *A escola entre o local e o global: perspectivas entre o local e o global*. Lisboa: Educa
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, 9ª ed.. Barueri: Editora Manole
- Costa, J. A., NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (Org.) ( 2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Costa, J. A.; SOARES, S. C. & CASTANHEIRA, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: Explorando cruzamentos conceituais, *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 7, nº 17, set./dez. 2012, p. 164-178
- Cunha, M. P. & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In T. M. Kishimoto & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar* (pp. 168-187). Porto Alegre: Penso Editora
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 95-110 Disponível em: [http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/e-book\\_MelhorarEscola.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/e-book_MelhorarEscola.pdf)
- Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Escola, trabalho e aprendizagem – Entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 103-117). Lisboa: Edições Sílabo
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas. Revisión y perspectivas actuales”, *Revista Española de Pedagogía*, 232, setiembre/diciembre, 367-388
- Magro-C, Teodolinda (2011). Projeto TurmaMais: origem e descrição do modelo organizacional, in Isabel Fialho & Hélio salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e Sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 13-32). Évora: Universidade de Évora
- Marcellino, N. C. (1988). Departamentalização e Unidade das Ciências Sociais. In N. C. Marcellino (org.), *Introdução às Ciências Sociais* (pp. 101- 108). São Paulo: Papyrus Editora
- Morin, E. (2010). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Orden, A. de la (1969). *Hacia Nuevas Estructuras Escolares*. Madrid: Editorial Magisterio Español, S.A.
- Rodrigues, L. (2011). *Liderança Instrucional: Comportamentos facilitadores do diretor*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro