

## O Papel dos Conselhos Gerais: do enquadramento legal às práticas em contextos escolares distintos

**Susana Batista**

CICS.NOVA / FCSH-UNL

susanabatista@fcsh.unl.pt

**Resumo:** A reformulação de órgãos da escola pública através de novos modelos de administração e gestão, no contexto de processos de (re) distribuição de responsabilidades entre atores educativos, surge associada às questões da participação das famílias e comunidades locais e a mecanismos de prestação de contas e responsabilização. Enquadramos estas alterações nas políticas educativas em modos de regulação da ação pública, de maneira a considerar o carácter complexo e multidimensional da decisão política, bem como a importância de vários atores, incluindo os atores locais, na sua construção.

Neste texto, procuramos explorar como são entendidas e praticadas as novas responsabilidades na tomada de decisão na escola. Tomando as políticas nacionais como quadros de constrangimentos e oportunidades que condicionam os contextos de atuação, consideram-se então formas de apropriação social das normas em função de lógicas, contextos organizacionais e relacionamentos específicos. Analisa-se, mais especificamente, que tipo de atuação exerce o órgão de direção estratégica da escola, o Conselho Geral, e como é entendido o seu papel segundo os atores escolares.

Com esse intuito, recorreremos a dados empíricos recolhidos no âmbito de uma investigação mais vasta, em particular notas de observação das reuniões do órgão em análise e entrevistas a representantes da Câmara, diretores e professores de diferentes escolas situadas num mesmo contexto local. A análise permite-nos caracterizar as diferentes formas de atuação dos Conselhos Gerais, bem como identificar limites comuns aos vários contextos observados.

**Palavras-chave:** Ação pública; Modos de regulação; Participação; Conselho Geral.

### **A reformulação dos órgãos de gestão da escola num contexto de (re) distribuição de responsabilidades entre atores educativos**

Esta análise sobre o papel dos Conselhos Gerais na escola pública foi efetuada no âmbito de uma investigação mais ampla onde se estudaram as políticas de descentralização educativa e autonomia das escolas, em Portugal, tendo em conta a sua natureza e extensão no quadro dos desenvolvimentos operados a nível da União Europeia (UE), bem como as possíveis articulações entre as orientações e tendências globais, documentos legais e apropriações locais (Batista, 2014)<sup>1</sup>.

Recorrendo ao conceito de ação pública, que atribui um carácter complexo e multidimensional à decisão política, as políticas em apreço foram enquadradas em processos de (re) distribuição de responsabilidades entre atores educativos. Dessa forma, considerou-se não apenas a

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito da bolsa de doutoramento SFRH/BD/72736/2010.

transferência formal de competências por via legal, mas também as reconfigurações dos papéis de múltiplos atores educativos e várias fontes e mecanismos de regulação, situados em escalas distintas.

A investigação desenvolveu-se em três planos de análise, de maneira a ter em conta, por um lado, o percurso histórico e a comparação europeia das políticas educativas e, por outro, as múltiplas escalas em que esses processos se desenrolam. Assim, os três planos consistiram: i) na análise das tendências gerais na evolução dos modos de regulação institucionais dos sistemas educativos da UE; ii) na análise dos processos de (re) distribuição de responsabilidades dos sistemas português, da Comunidade Francesa da Bélgica e inglês e iii) nas formas de apropriação e recontextualização das orientações globais e medidas políticas nacionais num contexto local português.

Neste texto, procuramos explorar como são entendidas e praticadas as novas responsabilidades na tomada de decisão na escola pública, em particular aquelas associadas ao órgão do Conselho Geral, situando-nos no terceiro plano de análise. Importa porém começar por enquadrar a reformulação dos órgãos da escola no âmbito das transformações em curso na (re) distribuição de responsabilidades entre atores educativos.

A nível legal e seguindo a tendência de outros países (Eurydice, 2007), esta reformulação surgiu a par, em primeiro lugar, de novos modelos de administração e gestão da escola pública, em particular aqueles associados a uma maior autonomia das escolas. Em vários países, foram criados novos órgãos na escola, cujo carácter (de tomada de decisão ou consultivos) e composição foram geralmente determinados por via legislativa, ao mesmo tempo que se transferiam responsabilidades para as escolas.

Em segundo lugar, os novos órgãos de gestão das escolas aparecem de maneira a possibilitar e incentivar a participação da comunidade local (famílias, autarquia, representantes de outras instituições locais) na tomada de decisão nas escolas, através da sua representação. Na maioria dos países da UE, estes órgãos incluem não só membros internos da escola (professores e não docentes), os seus usuários imediatos (famílias e alunos), como também membros da autoridade local responsável pela escola e, menos frequentemente, representantes da comunidade exterior mais alargada (*idem*).

Finalmente, a reformulação dos órgãos da escola pública surge também associada à implementação de mecanismos relativos à avaliação, prestação de contas e responsabilização em educação.

Apesar destas tendências comuns, o quadro institucional de cada sistema encerra certas especificidades, decorrentes da evolução histórica de cada um e da função conferida aos novos órgãos. Observemos as características dos órgãos da escola equiparáveis aos Conselhos Gerais em três sistemas que diferem quanto ao tipo de configuração na (re) distribuição de responsabilidades entre atores educativos (Batista, 2014): o português, um sistema centralizado com autonomia limitada das escolas, o sistema da Comunidade Francesa da Bélgica, sistema federal com importância a nível regional e o inglês, sistema descentralizado com muita autonomia das escolas (Tabela 1).

O principal ponto comum entre os órgãos nos três sistemas educativos é a sua composição alargada, prevendo a representação de todos os grupos de interesse da escola, desde os seus profissionais (pessoal docente e não docente), os seus utentes imediatos (Encarregados de Educação e alunos) à comunidade local (autoridade local ou representantes de associações, empresas e outros parceiros das escolas). Porém, os órgãos diferem principalmente no que diz respeito à sua composição, à sua presidência e nas suas principais funções, para além da altura em que foram criados por via legislativa e da sua designação.

Tabela 1. Órgãos da escola equiparáveis aos Conselhos Gerais em Portugal, Bélgica e Inglaterra

	Portugal	Bélgica (fr.)	Inglaterra
Designação	Conselho Geral	Conseil de Participation	School Governing Boards
Número	Ímpar até 21	Mínimo de membros eleitos: 6	9-20
Composição	PD, PND, C, EE, AL (+ D)	D; PD, PND; EE; C; AL	PD; PND; EE; AL, C (+ D)
Escolha presidência	Membro eleito (≠ D)	Designado pela Autoridade Local/ D	Membro eleito (≠ PD)
Função	Direção estratégica; Monitorização e avaliação	Debate e acompanhamento do PE	Direção estratégica; Monitorização e avaliação
Legislação de referência	Decreto-Lei nº 115-A/98 Decreto-Lei nº 75/2008, nº 37/2012	Décret Missions 1997	Education Act 1980

Legenda: PD – Pessoal docente; PND – Pessoal não docente; C – Comunidade; EE – Encarregados de Educação; AL – Alunos; D – Diretor.

Em Portugal e em Inglaterra, o órgão assume as funções de direção estratégica da escola e de monitorização e avaliação dos projetos aí desenvolvidos, enquanto na Comunidade Francesa da Bélgica o órgão detém sobretudo um poder consultivo, tendo como principal missão debater e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Educativo. As designações apontam para algumas dessas diferenças, nomeadamente o termo “School Governing Boards”, que parece confirmar os poderes formais de governação das escolas ou o “Conseil de Participation”, que remete mais para um local de concertação e diálogo entre vários grupos de interesse.

Em termos de composição, note-se que se procura refletir um equilíbrio de interesses entre os vários grupos, não devendo por exemplo no caso português os representantes do pessoal docente ultrapassar 50% dos membros; no caso da Comunidade Francesa da Bélgica, os representantes do Pessoal docente e não docente, encarregados de educação e alunos deve ser idêntico. Neste

último sistema a presidência é assegurada por alguém designado pela autoridade local no caso das escolas públicas ou pelo próprio diretor da escola, no caso das escolas subvencionadas. Tal não é possível nos restantes sistemas: em Portugal, o diretor assiste às reuniões mas sem direito a voto e o presidente pode ser qualquer membro menos o diretor, por eleição; em Inglaterra, o presidente também é eleito, mas não pode pertencer ao pessoal docente, enquanto o diretor pode ser membro ou retirar-se.

As diferenças nos poderes exercidos por esses órgãos em questões relativas à gestão de recursos humanos e à organização do processo ensino-aprendizagem tornam-se claras na Tabela 2. Em Inglaterra, os “School Governing Boards” estabelecem linhas orientadoras para todos os itens previstos, enquanto em Portugal o mesmo é verdade no que respeita à seleção do diretor, determinação de conteúdos das disciplinas opcionais e critérios de agrupamento de alunos ou avaliação interna, deixando os métodos de ensino e escolha de manuais para os professores. Na Comunidade Francesa da Bélgica, nenhum dos itens considerados é da responsabilidade do órgão, ficando antes preferencialmente a cargo do diretor ou dos professores da escola.

Tabela 2. Tomada de decisão nas escolas nos domínios de recursos humanos e organização do ensino-aprendizagem (ISCED 1-3), 2010/11

	Portugal	Bélgica (fr.)	Inglaterra
<b>Selecionar pessoal docente</b>	(sem autonomia)	Sem autonomia/ Diretor	OE
<b>Selecionar diretor</b>	OE*	Sem autonomia/Autoridade local *	OE*
<b>Determinar conteúdo disciplinas opcionais</b>	OE	Professores	OE
<b>Escolher métodos de ensino</b>	Professores	Professores	OE
<b>Escolher manuais</b>	Professores	Professores	OE
<b>Crítérios de agrupamento de alunos</b>	OE	Diretor	OE
<b>Crítérios de avaliação interna de alunos</b>	OE	Professores	OE

Legenda: OE – Órgão da escola equiparável ao Conselho Geral.

Fonte: Eurydice, 2012; \*Eurydice, 2013 (dados relativos a 2011/12)

### **Do enquadramento legal às práticas em contextos escolares distintos**

Em termos formais, em Portugal o Conselho Geral está assim no topo dos órgãos da escola, sendo responsável pela sua direção estratégica e com competências importantes, nomeadamente a nível da definição das linhas orientadoras, aprovação de documentos estruturantes e eleição do diretor. Ao contrário de outros sistemas onde este tipo de órgão vem conferir poder a determinado

grupo de interesse, em Portugal a questão é mais complexa, pois há uma multiplicidade de órgãos com poderes complementares e que por vezes resultaram em conflitos (Barzano, 2009), em particular o Diretor, responsável por gerir as atividades pedagógicas, culturais, administrativas e financeiras da escola e o Conselho Pedagógico, órgão de coordenação da ação pedagógica, presidido pelo diretor e composto pelas lideranças intermédias da escola.

Importa realçar que a criação dos Conselhos Gerais surgiu no seguimento de um conjunto de documentos legais que, a partir de final dos anos oitenta, introduziu mudanças no modelo de administração e gestão das escolas públicas portuguesas. Essas mudanças vieram contrariar os princípios de colegialidade vividos no período pós-revolucionário, conhecido como “gestão democrática das escolas”, quando professores se apropriaram de poderes de decisão e ensaiaram práticas autogestionárias (Lima, 2011). Por esse motivo, este tipo de legislação foi sempre acompanhado por uma carga simbólica para professores e sindicatos (Barroso & Menitra, 2009), gerando algumas contestações.

Embora de forma experimental, é desde 1991 que se prevê, a nível legal, a existência de um órgão de direção estratégica com representantes exteriores à escola em Portugal. Porém, os Conselhos Gerais com esta designação e natureza apenas surgiram em 2008, cumprindo os desígnios de uma “gestão das escolas mais democrática e eficiente” (Rodrigues, 2010: 235). O órgão tem assim competências alargadas e permite a participação efetiva de famílias e comunidades, ao mesmo tempo que se configura como um mecanismo de responsabilização dos diretores perante a comunidade educativa. Como se pode ler no Decreto-lei nº 75/2008:

Uma tal intervenção [de todos os que têm interesse legítimo na atividade e vida da escola] constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve (Preâmbulo)

Note-se que este normativo procurou também reforçar a liderança dos diretores, enquanto órgão unipessoal. Para Afonso (2010), embora o Conselho Geral se constitua enquanto local propício à prestação de contas e em particular na argumentação e justificação perante a comunidade escolar e local, o órgão de diretor acabará por ocupar uma grande centralidade na vida da escola, comprometendo a concretização destes princípios.

Coloca-se então a questão de saber que tipo de atuação exerce este órgão na escola e como é entendido o seu papel segundo os atores escolares, para além do enquadramento legal. Mais concretamente, interessa-nos saber qual o papel do Conselho Geral (CG) na tomada de decisão e na vida da escola e qual a perceção dos atores educativos sobre este órgão, as suas potencialidades e limitações. Tomamos assim as políticas nacionais como quadros de constrangimentos e oportunidades que condicionam os contextos de atuação da escola, considerando diferentes formas de apropriação social das normas em função de lógicas, contextos organizacionais e relacionamentos específicos.

Esta análise baseou-se em parte dos dados empíricos recolhidos no ano letivo 2012/2013 no terceiro plano de análise da investigação já referida (Batista, 2014), em quatro escolas públicas de um mesmo concelho, mas com características diferentes ao nível organizacional e do público discente. Os elementos que sustentam a análise consistem na informação recolhida por via de entrevistas semi-diretivas realizadas aos diretores (D), representantes da Câmara e professores

(Prof.), bem como de observações de reuniões do CG.

### Tipos de atuação dos Conselhos Gerais

Identificámos diferentes formas de o CG exercer as suas funções e de se relacionar com o diretor da escola, categorias inspiradas num trabalho de Quintas e Gonçalves (2010) e cujos principais traços se encontram resumidos na Tabela 3.

Tabela 3. Características dos tipos de Conselhos Gerais

	Interventivo		Ausente/ Formal
	Ativo	Regulador	
Agenda / Programação	Planeamento pormenorizado; envio atempado da ordem de trabalhos; atenção às competências legais		Convocação determinada pela necessidade de aprovar documentos;  Ordem de trabalhos não é clara
Participação na reunião	Opiniões; Sugestões  Pedidos de esclarecimento  Discussões sobre missão da escola	Questionamento resultados/ situações;  Verificação do cumprimento;	Algum desconhecimento das competências; pouca preparação para a reunião
Relação com Diretor	Partilha orientação estratégica  Facilitação dos processos	Partilha orientação estratégica	Depende das necessidades da direção
Papel segundo o Diretor	<i>“muito <b>dinâmico</b> e muito <b>atuante</b> relativamente a todas as situações”</i>  <i>“órgão <b>colaborativo</b>, <b>facilitador</b> dos processos e das tomadas de decisão”</i>  <i>“sempre disponíveis para <b>ajudar</b> em qualquer tomada de decisão, para <b>resolver</b> algum problema”</i>	<i>“o CG acaba por <b>avaliar</b> e <b>monitorizar</b> tudo o que se está a passar na escola [...] no fundo é um órgão que vai <b>regulando</b>”</i>  <i>“um órgão em que a direção tem que <b>prestar contas</b>”</i>	[cumpre competências legais]  <i>“não é um órgão com um peso que terá o CP”</i>

Os CG interventivos tendem a desenvolver um planeamento pormenorizado das suas atividades, estar atentos às competências definidas pela legislação e distribuir atempadamente os documentos a discutir nas reuniões, que são bastante participadas. Observam-se intervenções que demonstram uma leitura cuidada dos documentos, opiniões e sugestões para ultrapassar problemas ou introduzir novos projetos (desde fóruns para o sucesso escolar, concursos de educação cívica e ambiental ou a utilização de espaços das instituições locais para promover a imagem da escola), e ainda no sentido de procurar uma maior clarificação para as questões levantadas. Em alguns casos, são o local de desempate de assuntos que ficaram pendentes ou

sem consonância no órgão de coordenação pedagógica, em torno dos quais se desenvolvem verdadeiras discussões sobre a missão da escola:

[Numa discussão sobre se as faltas de atraso devem contar como faltas injustificadas e ter peso na avaliação a definir em Regulamento Interno (RI)] Presidente do CG: «Estamos a educar para quê? Pontualidade, cumprimento, responsabilização? Diga lá qual é a sua filosofia, diretor». Diretor responde que efetivamente por trás de todo o RI está uma filosofia, que para alguns é excessivamente democrático [...]. É uma forma menos punitiva e mais educativa de educar – e exemplifica: quando chegam atrasados os alunos têm que passar por x pessoas, ir ao gabinete, preencher papéis, etc [...]. Refere que este RI faz apelo à democracia, responsabilidade individual e autonomia e que as pessoas podem definir de maneira diferente dentro da mesma escola [fala dos vários grupos disciplinares e das diferenças nos critérios de avaliação] (CG Vermelha, 29/01/13).

[A propósito de uma alteração do valor de referência para considerar alunos para o Quadro de Valor e Excelência] Representante dos Encarregados de Educação [REE] diz que realmente depende se querem abranger muita gente ou fechar, que têm que pensar para que é que foi criado o Quadro de Valor e Excelência, quais são os objetivos – se é para englobar só um excelente ou para motivar alunos. (CG Roxa, 6/11/12).

A relação estabelecida com o diretor baseia-se numa partilha das orientações estratégicas da escola, colaboração na resolução de problemas e facilitação dos processos. Os diretores tendem neste caso a valorizar os membros do CG, em particular porque são especialmente empenhados ou possuem profissões que se revelam uma mais-valia para as atividades a desenvolver: “são pessoas que conhecem bem o que é trabalhar nas escolas, por isso favorecem o seu funcionamento [...]. Têm muita experiência de gestão” (D Vermelha).

Em determinadas situações e sobretudo pela participação de certos elementos, os CG induzem também a prestação de contas. Apenas um diretor mencionou esse aspeto – “é um órgão não só de aprovação de documentos estratégicos mas um órgão em que a direção tem que prestar contas” –, reforçado também pelo Relatório de Avaliação Externa da Escola: “o CG [...] induz a prestação de contas” (Roxa). Essa dimensão, articulada com a de regulação, verifica-se também em outros contextos, em particular pelas questões colocadas durante as reuniões, pela verificação do cumprimento das linhas orientadoras propostas para a elaboração de documentos ou questionamento de determinados resultados e situações, como se poderá constatar nas seguintes notas:

[A propósito da discussão sobre o Plano Anual de Atividades] Presidente CG diz que o documento segue as indicações do ano passado, mas ainda falta o plano orçamental de cada atividade [...]. Afirma que cada vez mais a escola terá que ser rigorosa nestas coisas; apesar de ser difícil, têm que tentar. Aproveita também para perguntar como estão em relação à lei de compromissos (CG Vermelha, 12/12/12).

[Sobre o Relatório do Plano Anual de Atividades] REE afirma que o que preocupa a Associação de Pais são os resultados, visto que há taxas de retenção muito maiores que previstas (CG Roxa, 6/11/12).

Um dos representantes da comunidade local afirma que com a quebra de natalidade as escolas vão ter que apostar no *marketing*, e que pelo menos os membros do CG deveriam ser informados do que se passa na escola (CG Azul, 4/4/12).

É nesse sentido que a relação que o CG entretém com o diretor é também percecionada, por

alguns, como uma estrutura de monitorização, avaliação e regulação das atividades da escola.

Num outro extremo, o CG tem uma capacidade de atuação limitada, desempenhando um papel quase ausente ou meramente formal. Esta situação caracteriza-se pelo facto de a sua convocação ser de certa forma determinada pela necessidade de resolver problemas burocráticos, não estar suficientemente clara a ordem de trabalhos, e de a reunião se basear mais no cumprimento das obrigações legais, como a aprovação de documentos. Pode existir algum desconhecimento das competências do órgão, e a sua ação depende das urgências da equipa diretiva.

Esta situação verificou-se sobretudo no caso da Escola Verde, cujo CG se reuniu pela primeira vez em Janeiro no ano letivo 2012/13 para definir uma nova composição. Durante a reunião, foi visível o desconhecimento por parte de alguns elementos sobre a razão pela qual tinham sido convocados, a necessidade de apressar os procedimentos porque era preciso aprovar documentos da escola e o surgimento de dúvidas quanto às competências do órgão. Tal explica-se pelo facto de se tratar dos inícios de constituição de uma nova equipa, mas também pela desmotivação dos elementos que integraram o CG anterior: em conversa informal após a reunião, o presidente confidenciou que no início do desempenho das funções tinha muitas expectativas, mas que chegou à conclusão que o que se faz no órgão não tem muita importância na vida da escola. A perceção generalizada da importância do órgão condiciona assim a sua forma de atuação, na medida em que influencia a atitude dos seus membros.

### **Dos limites dos Conselhos Gerais**

Algumas limitações na atuação e funcionamento de todos os CG foram observadas, outras assinaladas nas entrevistas. Sendo possível tipificar formas de atuação dos CG, há dinâmicas que se estabelecem no seu interior que revelam recursos, capacidades e (in) dependência entre tipos de atores diferenciados segundo os grupos representados. Em três das escolas públicas analisadas, o presidente do CG era um professor da escola. Tal situação não pareceu impedir um planeamento próprio das atividades do órgão e agendamento das sessões na maioria dos casos, mas a própria reunião foi de facto liderada pelo diretor e não pelo presidente do CG, visto que era quase sempre o primeiro a intervir ou mesmo a incentivar para se passar à votação ou a outros pontos da ordem de trabalhos. Numa situação, o presidente do CG confessou antes de o diretor chegar que geralmente “é muito despachado, mas aqui não veem o verdadeiro eu porque [o diretor] ocupa muito espaço” (CG Azul, 4/4/13). Isso não se verificou no caso em que o presidente do CG era representante da autarquia.

Para alguns entrevistados, a inibição face à presença do diretor faz com que dificilmente os membros internos à escola, professores e funcionários, expressem posições contrárias, tornando o CG “uma espécie de correio condutor das decisões ou de quem chancela as decisões da direção” (Prof.). São estes membros que na realidade possuem uma menor autonomia das suas posições, aspeto em que diferem dos representantes das famílias e comunidade local. Questões de outra natureza limitam ou constroem a participação destes últimos, em particular o desconhecimento do funcionamento da escola, a linguagem mais técnica ou a incapacidade de fornecer contributos válidos sobre questões que não dominam e competências que desconhecem



que possuem (ver Gonçalves e Batista, 2014 para uma análise aos tipos de participação parental nas escolas, em particular nos CG, trabalho que se apoia em parte no mesmo material empírico aqui explorado).

Apesar de o ambiente ser de forma geral de muita familiaridade entre os elementos do CG, certas afirmações durante as reuniões revelam, da parte da comunidade escolar, resistência em abordar certos assuntos em presença de elementos exteriores; e, da parte dos membros da comunidade local, a vontade de não interferir nem comentar os assuntos considerados do domínio dos professores, o que poderá também ser motivado pelo sentimento que não possuem determinados conhecimentos ou pelo facto de os documentos a comentar serem demasiado extensos:

Diretor pergunta se não tiveram dúvidas sobre o relatório de contas de gerência. Representante da comunidade local diz que “até parece mal” estar a fazer certas observações (CG Azul, 4/4/13).

Como tem que se ausentar, representante da Junta diz que leu o Plano Anual de Atividades na diagonal, mas de qualquer das maneiras nunca põe em causa a capacidade de a escola gerar o documento em condições por isso mesmo que não esteja presente o seu sentido de voto é positivo (CG Roxa, 6/11/12).

Todas as decisões por nós assistidas foram votadas por unanimidade, mesmo se precedidas por alguma discussão. A perceção geral dos professores e representantes da Câmara entrevistados é que, mesmo tendo competências importantes a nível legal, o CG acaba por ter um peso reduzido na tomada de decisão nas escolas, embora seja importante, segundo aqueles que nele participaram, para compreender o seu funcionamento. Existe a sensação de que a maioria das negociações são feitas antes de chegar a CG, remetendo o seu papel para aquele de um órgão que “aprova ou dá o aval” (Prof.) ou “que faz a bênção” (Representante Técnico da Câmara [RTC]) àquilo que já foi decidido antes em Conselho Pedagógico. Segundo alguns entrevistados, por vezes os membros professores fazem alguma pressão para não alterar consensos já atingidos: “a capacidade teórica de alterar um documento é total e é reduzidíssima na prática [...]. O «já foi visto em CP» diz assim, «pois, isso já foi discutido, vocês agora não podem alterar porque isto é uma chatice»” (RTC).

Existem também constrangimentos associados à sua composição alargada, em particular a dificuldade em reunir de forma expedita, o que “acaba por emperrar determinados procedimentos” (Prof.).

### **Reflexões finais**

Da análise efetuada, foi possível identificar diferenças entre o enquadramento legal e a forma como são exercidas as responsabilidades nas escolas, nomeadamente no que diz respeito ao papel que assume o CG. Essas diferenças devem-se, em parte, a contextos organizacionais e sociais diferenciados, cujas características e necessidades, orientações ou formas de relacionamento inscritas no tempo se traduzem em lógicas de ação distintas. Em particular, a forma de atuação do CG parece depender das relações entre Diretor e restantes professores da escola e das práticas institucionalizadas de tomada de decisão: na escola Verde, aquela com um CG tipificado como ausente/ formal, uma professora da Escola Verde referiu claramente que os anos de grande participação dos professores na gestão da escola não se alterariam rapidamente,

enquanto na Escola Roxa, com um CG que tende para o interventivo / regulador, o estilo de liderança mais assertivo do diretor já vigora, segundo o próprio, há vários anos.

Importa realçar que os resultados aqui reportados dizem respeito apenas à informação recolhida em quatro escolas públicas. Porém, a sua apresentação em forma de tipologia e dimensões de análise no caso dos limites observados permite que se estabeleçam pontos de partida para investigações futuras, que explorem estas discrepâncias entre enquadramento legal e práticas locais e sobretudo que questionem a sua ligação com a principal missão da escola, tal como construída pelos seus intervenientes (Torres, 2011).

## Referências

- Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração de Educação*, Porto Alegre, 26(1), 13-30.
- Barroso, J. & Menitra, C. (2009) Knowledge and public action. School autonomy and management (1986-2009), Relatório Projecto Knowandpol. Disponível em: [http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/o2.pa1.portugal\\_education.fv.english\\_version.pdf](http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/o2.pa1.portugal_education.fv.english_version.pdf)
- Barzano, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Batista, S. (2014). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada*. Tese de doutoramento em Sociologia. Lisboa, ISCTE-IUL. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/9492>
- EURYDICE (2007), *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, European Commission, Eurydice.
- EURYDICE (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Commission / EACEA/ Eurydice (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Gonçalves, E. & Batista, S. (2014). Tipos de participação parental nas escolas. Um olhar sobre as Associações e Representantes de Pais. *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação* (pp.362-377). Porto, UP: GPS-USP.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Quintas, H. & Gonçalves, J. (2010), Práticas e Estilos de liderança. In Luísa Veloso (Coord.), *Escolas. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*, Relatório de investigação, Lisboa, CIES-IUL.
- Rodrigues, M. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra, Almedina.
- Torres, L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade e Culturas*, 32, 91-109.